

Universidade de Lisboa



**Desafios Artísticos Online
como Promotores da Prática do Desenho,**
no âmbito da disciplina de Desenho A

Marco Morgado dos Santos

Mestrado em Ensino de Artes Visuais
Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela Professora Doutora Odete Rodrigues Palaré

2020

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Marco Morgado dos Santos, declaro que o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de mestrado, intitulado *Desafios Artísticos Online como Promotores da Prática do Desenho, no âmbito da disciplina de Desenho A*, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente creditadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato



Agradecimentos

Em primeiro lugar, estou grato a Deus, autor e sustentador de toda a existência, sempre incompreensivelmente misericordioso e benigno, especialmente para com os que O procuram com um coração sincero e humilde, e que coordenou todas as coisas para que fosse possível também a presente prática de ensino supervisionada e o respetivo relatório. A Ele seja a glória para sempre. Entre as pessoas que Ele colocou no meu caminho e que contribuíram mais diretamente para este trabalho estão, por ordem de intervenção,

a minha mãe, apoiante constante e incondicional de todo o meu percurso académico;

o meu colega de turma e amigo, Francisco Reis, que gentilmente me propôs à professora cooperante que estava já a tutorear a sua PES, levantando-me o ânimo quando nenhuma das escolas que tinha contactado inicialmente me abriu as portas;

a Professora Arquiteta Lurdes Rolo, no seu papel de professora cooperante, e que foi muito além da cooperação, mostrando-se sempre animadora e cheia de boa disposição, bons conselhos docentes, disponibilidade para partilhar do seu escasso tempo, abertura a novas ideias, e extrema boa-vontade em todos os momentos da PES;

o Professor Doutor Jorge Carvalho, que embora não tenha podido permanecer como orientador até ao fim, orientou os primeiríssimos passos deste relatório, fornecendo *insights* preciosos;

a minha irmã Sara, que sempre foi um exemplo para mim de realização académica, e que, numa fase em que não havia um orientador substituto disponível, não deixou que a “obra” parasse e orientou todo o trabalho estrutural inicial, fornecendo metodologias de trabalho, disponibilizando-se para várias sessões de brainstorming e de *feedback* para consolidação das ideias deste relatório, assim como para a sugestão de autores relevantes;

a Cláudia, minha namorada, que, sendo um grande exemplo de integridade, organização, e disciplina, me apoiou nos momentos de maior desânimo, sempre encorajadora, sendo crucial para que eu mantivesse o ritmo de trabalho até ao fim;

por último, mas não menos importante, a orientadora derradeira, Professora Doutora Odete Palaré, que, mais uma vez, com o seu espírito jovial, pragmatismo, boa

disposição, otimismo e altos padrões éticos e de desempenho, efetivou a orientação do presente relatório tornando possível a sua conclusão.

Resumo

O presente relatório da prática de ensino supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e reúne as informações relativas ao projeto pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Miguel Torga (Monte-Abraão), na disciplina de Desenho A, com uma turma do 12.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Recorreu-se a uma metodologia interpretativa, através da modalidade de investigação sobre a prática, para analisar os acontecimentos antes, durante, e depois da PES. A recolha de dados foi feita pela observação direta, participante e não-participante; pelo registo de situações e reflexões em diário de campo; pelos trabalhos resultantes das atividades propostas; e por alguns questionários feitos à turma posteriormente à PES.

O projeto pedagógico consistiu em duas intervenções principais. Quanto à primeira, procurou-se fazer o levantamento das causas do sucesso inesperado de uma atividade proposta ainda durante a fase de observação—um desafio artístico online—analizando as suas características sob o ponto de vista de várias temáticas centrais da psicologia da educação e teorias da aprendizagem. Depois, num segundo momento, foi desenvolvida uma unidade didática (UD) dentro do âmbito do cinema de animação—um conteúdo pré-determinado pela professora cooperante—, e que incorporasse uma resposta possível a outra questão de investigação relacionada com exercícios de *gesture drawing* e o seu contributo para a aprendizagem do desenho, e que explorasse outras temáticas do ensino artístico. Dentro das limitações existentes propôs-se a UD de construção de personagens para animação, que exploraria os temas anteriores e ainda o tema específico de metodologias de trabalho projetual em pré-produção de animação.

Através desta experiência de ensino concluiu-se que as características que contribuíram para o sucesso do referido desafio artístico online implementado na turma foram o envolvimento de temáticas do interesse da turma; de objetivos concretos orientados para a mestria; de possibilidade de escolha e liberdade criativa; de referentes visuais fortes; e de uma comunidade de participantes mais alargada, ligada por *media* digitais, e fazem deste tipo de atividade meios altamente propícios e eficazes na promoção da prática autónoma de desenho em contextos semelhantes. Foi também

possível concluir que exercícios de *gesture drawing* foram eficazes para a promoção de competências gerais do desenho e sobretudo para a desinibição dos alunos neste campo, devendo ser considerados mais intencional e recorrentemente na programação da disciplina de Desenho A.

Palavras-chave: Desenho A; Motivação; Aprendizagem Interligada; Aprendizagem Artística Online; Gesture Drawing.

Abstract

This supervised teaching practice report was carried out as part of the Master's degree in Teaching of Visual Arts in the 3rd cycle of basic education (equivalent of 7th, 8th and 9th grades of high school) and Secondary Education (10th to 12th) and assembles information related to the teaching project developed at the Miguel Torga Secondary School (Mt. Abraão), in the Desenho A subject (main drawing subject), with a 12th year class of the Scientific-Humanistic Visual Arts course.

The research methods used were mainly qualitative, through the research design of practice research, to analyze all the events before, during, and after the supervised teaching practice. The data collecting was made through direct observation, participant and non-participant; the use of a field journal; the works that resulted from the activities proposed; and questionnaires that students answered a few months after the experience.

The project described here had two main interventions: an online art challenge, and a didactic module. First, from the analysis of the aforementioned educative context and relevant literature, there was an effort to identify the causes of the success from one the activities implemented, almost by chance, during the observation stage—an online drawing challenge—making connections between its characteristics and many theories and topics of learning. Then, in a second moment, it was sought to develop a didactic module consisting of five periods of 90 minutes within the topic of animation cinema, determined *a priori* by the cooperating teacher. This module tried to incorporate a possible answer as to whether gesture drawing exercises were an effective method to learning to draw, as well as additional explorations of other artistic education matters. Within the limits that the context allowed, it was proposed a module to design characters for animation that would explore the issues as presented before, and, additionally, introduce project work methods in animation pre-production.

Through this teaching practice it was possible to conclude that the characteristics that turned the online artistic challenge into a successful strategy among the students to promote their regular drawing practice were the involvement of themes interesting to the students; the use of specific mastery oriented goals; the provision of choice and creative freedom; strong visual references; and a broader community of participants connected through digital media. It was also possible to conclude that

gesture drawing exercises were efficient in improving general drawing skills and a powerful disinhibitor to the students drawing practice.

Keywords: Drawing; Motivation; Connected Learning; Online Artistic Learning; Gesture Drawing.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice de tabelas	x
Índice de figuras	x
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	7
1.1 Motivação.....	7
1.1.1 Motivação intrínseca e interesses	9
1.2 Aprendizagem interligada	12
1.3 Interesses e Aprendizagem Online.....	15
1.3.1 O caso Bahi JD	17
1.3.2 Aprendizagem artística online.....	20
1.4 Desafios artísticos online e a prática regular do desenho	22
1.4.1 O desafio <i>Inktober</i>	26
1.5 Outras considerações para a prática do desenho	30
1.5.1 O desenho do gesto (<i>gesture drawing</i>).....	30
1.5.2 Materiais de desenho durante a aprendizagem.....	34
1.5.3 Referentes Visuais	35
2. Prática de ensino supervisionada (PES)	39
2.1. Caracterização do meio escolar.....	39
2.2 A Turma participante	52
2.3 O desafio <i>Inktober</i>	52
2.3.1 Relatório (<i>Inktober</i>).....	53
2.3.2 Análise de resultados (<i>Inktober</i>).....	57
2.4 Criação de Personagens para animação (UD).....	62
2.4.1 Metodologia.....	63
2.4.3 Relatório	64
2.4.4 Análise de resultados	86
3. Avaliação	92
3.1 Critérios de avaliação	93
3.2 Instrumentos de avaliação	93
3.3 Questionários	94
4. Conclusões finais	97
4.1 Resumo do percurso do relatório	97
4.2 Conclusões (<i>Inktober</i>)	100
4.3 Conclusões (UD de Criação de Personagens para animação).....	103
4.4 Limitações do estudo	105
5. Futuros desenvolvimentos e sugestões para o ensino do desenho.....	107
Bibliografia	109
APÊNDICES	113

Índice de tabelas

Tabela 1 - Alunos do AEMT por naturalidade. Fonte: Agrupamento de Escolas Miguel Torga.....	43
Tabela 2 - Oferta educativa ESMT. Fonte: Agrupamento de Escolas Miguel Torga.	46
Tabela 3 - Distribuição cronológica das diferentes etapas da UD.....	63

Índice de figuras

Figura 1 - As três esferas do ensino que são integradas no modelo de aprendizagem interligada. Fonte: Ito et al., 2020.....	13
Figuras 2 e 3 - Modelo tradicional de transição para a carreira, como uma sucessão linear com foco nas estruturas convencionais de ensino (Fig. 8) e modelo de ensino segundo a perspetiva de aprendizagens interligadas, baseado num estudo de caso de uma aluna com um interesse em tricot e crochet. Fonte: Ito et al (2019).....	19
Figuras 4 e 5 – Elementos de apresentação da plataforma Discord. Atente-se à descrição. Fonte: https://discord.com	21
Figuras 6, 7, 8 e 9 – Vários dos desafios artísticos online. (Da esq. p/ dir.) Logotipo do <i>Inktober</i> ; Logotipo do <i>CDChallenge</i> ; o <i>post</i> do Instagram para quem lança o desafio aos pares de desenhar o seu outfit; e o detalhe da página inicial do <i>Mermay</i> . Fontes: [resp.] Inktober.com ; characterdesignreferences.com ; Instagram.com ; Mermay.com	23
Figura 10 – Exemplo de participação no desafio <i>DTIYS</i> , na rede Instagram. Fonte: Instagram.com	24
Figura 11 – <i>Banner</i> do site do desafio <i>Inktober</i> com uma imagem do criador do desafio, Jake Parker, a desenhar. Fonte: Inktober.com	26
Figuras 12, 13, 14 e 15 – Exemplos variados de participação no <i>Inktober</i> . (Em cima, esq.) Sidney Nielsen; (cima, dir.) Leigh Ellexson; (em baixo, esq.) Ian McQue; (baixo, dir.) Coco Bee. Fonte: mymodernmet.com	27
Figura 16 – Detalhe das regras como consta do site. Fonte: inktober.com	28
Figura 17 e 18 – Horários de trabalho 1 e 7 (de um total de 25) do manual <i>The Natural Way to Draw</i> (Nicolaidis, 1992), com exercícios de <i>gesture</i> sempre presentes. Todos os horários têm um ou mais variantes deste exercício. Fonte: Nicolaidis (1992, sublinhado acrescentado).....	30
Figura 19 - Vista aérea da ESMT e periferia. Fonte: [imagem de fundo:] Google Maps, 2019; [legendagem e gráficos acrescentados]	40
Figura 20 - Escola Secundária Miguel Torga: vista de cima. Fonte: [imagem de fundo:] Google Maps, 2019; [legendagem acrescentada]	41
Figura 21 - N.º de alunos do agrupamento por escola. Fonte: própria.....	42
Figura 22 – Distribuição de alunos por ano de escolaridade.....	42
Figura 23 - Recursos Humanos e Alunos na ESMT.....	43
Figura 24 - Alunos com e sem acesso a computador no agrupamento. Fonte: Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2013	45
Figura 25 - Sala GD1 (11.º ano): vista geral. Fonte: própria (2020).	49
Figura 26 - Sala GD1 (11.º ano): parede lateral direita, com a entrada para o gabinete de arrumações, um dos quadros de cortiça, e os lavatórios. Fonte: própria (2020). ..	49
Figura 27 - Sala GD1 (11.º ano): parede atrás dos alunos, com computadores inativos, outro quadro de cortiça e uma pintura de um aluno. Fonte: própria (2020).	50
Figura 28 - Sala HOA (12.º ano): vista geral. Fonte: própria (2020).	50

Figura 29 - Sala HOA (12.º ano): vista lateral direita, com a pintura mural, lavatórios, cacifos e armário. Fonte: própria (2020).	51
Figura 30 - Sala HOA (12.º ano): parede atrás dos alunos, com os computadores, e os cavaletes verticais à direita. Fonte: própria (2020).	51
Figuras 31, 32, 33, 34, 35 e 36 – (da esq. p/ dir.) Slides com os nomes dos artistas, os seus nomes de utilizador da rede social Instagram, e exemplos da sua abordagem ao desafio <i>Inktober</i> retirados das suas páginas. Fontes: Slides: próprios; ilustrações: Instagram.	54
Figuras 37 e 38 – Slides com a abordagem da artista e educadora Bryan Schiavone, e os seu nome de utilizador na rede social Instagram. Um estilo mais realista e com uma técnica diferente. Fontes: Slides: próprios; ilustrações: Instagram.	55
Figuras 39, 40, 41 e 42 – (da esq. p/ dir., resp.) Slides com dois exemplos de abordagens dos prompts de 2019, dia um: “anel” (<i>ring</i>); e dia dois: “descuidado” (<i>mindless</i>) Fontes: Slides: próprios; ilustrações: Instagram	56
Figuras 43 e 44 – Slides com dois exemplos de abordagem ao <i>prompt</i> , em 2019, do dia três: “isca” (<i>bait</i>), um mais simples, e outro mais complexo. Fontes: Slides: próprios; ilustrações: Instagram.	56
Figuras 45 e 46 – Trabalhos de dois alunos no desafio <i>Inktober</i> em torno da temática do tarot. Fonte: própria.	57
Figuras 47, 48, 49, 50, 51 e 52 – Trabalhos de alunos no desafio <i>Inktober</i> , com variação (da esq. p/ dir., resp.) na cor das páginas, no estilo cromático, e na técnica/meio utilizado (três últimos exemplos, a aguarelas). Fonte: própria.	58
Figuras 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 e 60 – Várias abordagens e interpretações dos motes por alunos diferentes. (Na fila de baixo) exemplos de interpretação da palavra “tesouro” (<i>treasure</i>) mais literais (primeiro e segundo exemplos) e mais simbólicos (penúltimo e último exemplos). Fonte: própria.	59
Figuras 61, 62 e 63 – Abordagens mais simbólicas dos alunos ao mote “ferida” (<i>wound</i>). Fonte: própria.	60
Figuras 64 e 65 – Capas trabalhadas propositadamente para compilar os desenhos do <i>Inktober</i> (com detalhe da capa A). A capa A é pertence ao projeto em que a aluna optou por fazer em folhas pretas e brancas, à vez. Fonte: própria.	60
Figuras 66 e 67 – Capas trabalhadas propositadamente para compilar os desenhos do <i>Inktober</i> (detalhes das capas B e C). Pormenor da capa B com um ilustração interior, e da capa C, com uma caixa feita à medida para guardar os desenhos, e com indicações no domínio do design. Fonte: própria.	61
Figuras 68, 69, 70 e 71 – Alguns exemplos de repetição para o mote do último dia: “maduro” (<i>ripe</i>). Ainda assim são notórias as diferenças entre cada um. Fonte: própria.	61
Figuras 72 e 73 – Slides da aula 1: as diferenças entre desenho de contorno e desenho do gesto (esq., com exemplo de um laço, retirado do livro de Kimon Nicolaides, 1992) e entre esboço e desenho do gesto. Fonte: própria.	65
Figuras 74 e 75 – Exercícios de desenho “cego” da aluna B. Fonte: própria.	66
Figuras 76 e 77 – Exercícios de desenho “cego” dos alunos. Fonte: própria.	66
Figuras 78 e 79 – Exemplos de <i>gesture drawing</i> no verso do enunciado. Fonte: Pinterest; Nicolaides (1992).	67
Figuras 80 e 81 – Desenhos de <i>gesture</i> que revelam dificuldades em abstrair-se dos contornos. Fonte: própria.	68
Figuras 82 e 83 – <i>Gesture drawings</i> demonstrativos pelo professor estagiário em relação aos objetos desenhos das figuras 77 e 78 (depósitos de tinta com pipeta, à esq., e tesoura, à dir.). Fonte: própria.	68

Figuras 84 e 85 – <i>Gestures</i> captados com maior sucesso, pelos alunos. Fonte: própria.	69
Figuras 86 e 87 – <i>Gestures</i> dos colegas, ainda no primeiro momento (dos objetos), pelos alunos. Fonte: própria.	69
Figuras 88, 89, 90 e 91 – Desenhos de <i>gestures</i> da figura humana, pelos alunos, no último exercício da aula 1. Fonte: própria.	71
Figuras 92 e 93 – <i>Still frames</i> das curtas-metragens de animação <i>The King and the Beaver</i> (2011) e <i>Dodu – O Rapaz de Cartão</i> (2010). Fontes: imdb.com; agencia.curtas.pt.	72
Figuras 94, 95, 96 e 97 – Folhas modelo (<i>model sheets</i>) mostradas na apresentação, com personagens de séries e filmes conhecidos pelos alunos. (da esq. p/ dir.) <i>Rei Leão</i> ; <i>One Piece</i> ; <i>Tekkonkinkreet</i> e <i>Game of Thrones</i> . Fonte: Pinterest.	73
Figura 98 – Slide utilizado para exemplificar a função da Pesquisa, com um personagem da série animada <i>One Piece</i> , baseada no <i>manga</i> (termo japonês para BD) homónimo criado por Eiichiro Oda em 1997. Fonte da <i>model sheet</i> : Pinterest.	74
Figuras 99, 100, 101 e 102 – Slides com exemplos de personagens mostradas pela segunda vez, com as formas básicas implícitas sobrepostas. Fontes: Pinterest; [slides] própria.	76
Figuras 103 e 104 – Animador Kenneth Ladekjær faz uma demonstração de como construir Alethron, personagem da curta de animação <i>The Reward</i> (2013) utilizando formas básicas. Fonte: Youtube.com.	76
Figuras 105 e 106 – <i>Still frame</i> da curta <i>Passeio de Domingo</i> (2009) e imagem do catálogo do Museu da Marioneta. Fontes: boasnoticias.pt; museudamarioneta.pt.	77
Figuras 107, 108 e 109 – Exemplos de personagens dos artistas Joe Sparrow (esq.) e Shioon Kim (centro) incluídos na folha de exemplos (dir.). Fontes: Pinterest; própria.	78
Figuras 110, 111 e 112 – As três variantes, impressas a cinzento claro para facilitar utilização, do exercício de aplicação da linguagem das formas, da mais fácil (à esq.) até à mais desafiante (em baixo). Fonte: própria.	78
Figuras 113, 114, 115, 116, 117 e 118 – Exemplos de resolução do exercício da linguagem das formas, pelos alunos. Fonte: própria.	79
Figuras 119, 120, 121 e 122 – Slides com os objetivos da aula 4 (retrato físico e psicológico + propostas individuais) e aula 5 (votação e conceção das personagens definitivas) e exemplos para as propostas individuais. Fontes: Pinterest; [slides] própria.	81
Figuras 123 e 124 – Slides com os diversos elementos que deveriam constar das <i>model sheets</i> finais e com exemplos de expressões faciais do artista Fabien Mense. Fontes: Pinterest; [slides] própria.	83
Figura 125 – Alunos num dos grupos discutem questões formais dos personagens consultando elementos do seu portfólio (capa vermelha aberta). Fonte: própria.	83
Figuras 126 e 127 – Uma aluna do grupo com mais dificuldades (esq.) começa a planear o navio presente na narrativa seguindo as sugestões do professor estagiário (dir.). Fontes: própria.	84
Figura 128 – Uma das alunas do grupo que tinha revelado mais dificuldades no início a trabalhar nas expressões de um dos personagens. É possível ver o portfolio com alguns estudos de cenas e personagens. Fonte: própria.	84
Figuras 129 e 130 – Diferentes tarefas num dos grupos: duas alunas trabalham nos personagens e decidem as respetivas paletas de cores (esq.) e dois alunos trabalham na linha temporal da narrativa a animar. Fonte: própria.	85

Figuras 131 e 132 – Desenhos de <i>gesture</i> feitos em casa, por dois alunos. Nos dois estão exemplos de <i>gesture</i> bem encontrados. Fonte: própria.	86
Figuras 133 e 134 – Desenhos de alunos, feitos em casa, onde se confunde a captura do <i>gesture</i> com a aplicação de linhas turvas (esq.) ou múltiplas (dir.) aos contornos. Fonte: própria.	87
Figuras 135, 136, 137 e 138 – Alguns dos trabalhos de casa da linguagem das formas. Fonte: própria.	88
Figuras 139 e 140 – Folhas de personagens de dois dos grupos, um da vertente animação 2D(em cima), e outro da vertente <i>stop-motion</i> (baixo). Fonte: própria.	89
Figuras 141 e 142 – Folhas de personagens de um dos grupos da vertente animação 2D. Fonte: própria.	90
Figuras 143 e 144 – Folhas de personagens e figuras tridimensionais finais de um dos grupos da vertente <i>stop-motion</i> . Fonte: própria.	91
Figuras 145, 146, 147 e 148 – Trabalhos dos alunos L (em cima; trabalho da aula 3 [esq.] e o respetivo TPC [dir.]) e M (em baixo; trabalhos da aula 3 e TPC, resp.), com um interesse muito desenvolvido na cultura da animação e banda-desenhada. Fonte: própria.	104

Introdução

A prática de ensino supervisionada (PES) que o presente relatório documenta, no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (MEAV), teve como objetivo explorar respostas a algumas das problemáticas identificadas durante a observação de uma turma, no seu 11.º e 12.º anos, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na Disciplina de Desenho A.

A intervenção pedagógica que aqui se descreve aconteceu em dois momentos distintos que se explicam mais adiante: um baseado na participação num desafio artístico online, durante todos os dias de outubro de 2019, que foi proposto casualmente; e outro momento na unidade didática de *Criação de Personagens para Animação*, implementada no contexto do módulo, pré-determinado pela professora cooperante, de cinema de animação, que teve a duração de cinco aulas de 90 minutos, ocorridas às terças e quintas-feiras, das 13h30 às 15h00.

Para este projeto utilizou-se o estilo de investigação sobre a prática, com particularidades da modalidade de investigação-ação, para se inferirem as conclusões e se decidirem as estratégias a adotar. A recolha de dados, de acordo com os objetivos para os diferentes níveis da disciplina de mestrado Introdução à Prática Profissional (I, II, III, IV), teve início com uma observação não-participante, acompanhada por um registo livre de situações e momentos considerados relevantes num diário de campo. Depois, gradualmente, após sugestão da professora cooperante, passou-se para uma observação participante, onde existiu uma interação direta com os alunos em aula. A recolha de dados contou ainda com testemunhos diretos da professora cooperante, e nuclearmente com os trabalhos produzidos em cada um dos momentos. Fizeram-se ainda questionários alguns meses após a presente PES, aos quais apenas sete alunos responderam. Não obstante, consideraram-se as respostas pelo seu interesse do ponto de vista qualitativo.

Durante a observação da turma participante, foram identificadas dificuldades gerais na prática do desenho, tanto de observação, como de memória. A cautela extrema e o pavor ao erro eram evidentes na quase totalidade da turma durante a execução dos trabalhos. Identificou-se a falta de prática de desenho autónoma, fora do contexto das aulas de Desenho A, como uma das causas para este comportamento. Outra causa poderia ter a ver com o tipo de estratégias usadas para promover esta prática fora da sala. Uma das estratégias mais comuns para este efeito é a utilização do diário-gráfico, algo que é

sugerido no programa de Desenho A (Ramos et al., 2002), mas este não era uma das práticas adotadas na turma. Do que se observou, apenas uma aluna utilizava o diário-gráfico regularmente e por iniciativa própria. A estratégia adotada para a promoção da prática do desenho fora das aulas foi a adoção de um portfólio com trabalhos específicos que a professora cooperante designava a cada semana. Do que foi possível observar, estes trabalhos consistiam, sobretudo, em desenhos de objetos do quotidiano (frutos, copos de vidro, etc.), considerando as técnicas que constavam do programa. De acordo com o *feedback* da professora cooperante, e confirmado na observação das aulas, a adesão a esta estratégia era reduzida, e não despertava muito entusiasmo e envolvimento. Por outro lado, os enunciados utilizados em aula cingiam-se maioritariamente aos conteúdos do programa, com um baixo nível de adaptação entre estes e a realidade, contexto e interesses específicos dos alunos. Existia a vantagem de poderem ser aplicados em qualquer turma do ensino secundário a nível nacional, com poucas ou nenhuma alteração, mas a desvantagem de serem pouco relevantes ou significativos no contexto particular da turma.

Perante a identificação destes problemas—falta de prática de desenho autónoma, e pouca relevância dos enunciados para o contexto particular da turma—surgiram as seguintes questões de investigação:

- a) Como promover a prática autónoma de desenho, fora das aulas, em alunos do ensino secundário, no contexto da disciplina de Desenho A?
- b) Como tornar os enunciados de Desenho A mais significativos para os alunos de uma determinada turma do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, do Ensino Secundário, de modo a promover a sua participação?
- c) Será o desenho do gesto (*gesture drawing*), com as suas características, uma estratégia eficaz para desenvolver uma prática mais natural e confiante do desenho em alunos do ensino secundário?

Poderiam ter sido adotadas várias estratégias, mas, após o sucesso inesperado de uma atividade proposta casualmente, optou-se por explorar as causas desse fenómeno. Tendo em conta que a maior parte das dificuldades se prendiam com a falta de contacto com a prática de desenho, a intenção inicial seria explorar exercícios de desenho do gesto (*gesture drawing*) pela sua natureza intensiva e intuitiva, com pouco foco no resultado gráfico e mais nos processos cognitivos e sensoriais que desenvolve, de modo a quebrar a barreira do receio excessivo face ao ato de desenhar, e promovendo nos alunos uma

maior familiaridade com ele. Mas esta abordagem por si só deixava de fora a segunda questão (b) acerca da significância dos enunciados para os alunos.

Foi então que, de modo muito casual—ainda durante a fase de observação, pré-implementação da Unidade Didática—se introduziu uma atividade entre os alunos que mudou o foco da componente investigativa da presente PES. No fim de uma das aulas observadas, em diálogo informal com a professora cooperante, ocorreu propor-se a participação da turma num desafio internacional de desenho que teria lugar nos dias seguintes. O desafio consistia em fazer um desenho por dia, com um material específico—tinta preta em qualquer formato: caneta, caneta de aparo, marcador, pincel e tinta-da-china, etc.—durante 31 dias, e de acordo com uma palavra-chave para cada dia, fornecida previamente. Duas particularidades deste desafio estavam no facto do ambiente gráfico estar muito ligado à cultura *comics* (banda-desenhada e, mais recentemente, este termo inclui ainda outros temas como a ilustração; animação; super-heróis; e várias séries de TV), e a sua componente social e tecnológica, uma vez que o desafio pressupõe a partilha online dos desenhos que se fazem. O sucesso da implementação deste desafio instigou à análise dos motivos da adesão e envolvimento por parte dos alunos — quando comparados com as estratégias anteriores —, e a encontrar, de forma quase accidental, uma resposta possível para as questões de investigação, principalmente a relacionada com a relevância dos enunciados para alunos (questão de investigação [b]).

Assim, o enquadramento teórico desta PES percorre alguns temas e teorias da psicologia da educação e dos diferentes contextos de aprendizagem que se esperam relacionados e explicativos do fenómeno anterior—temas como a motivação, particularmente a motivação intrínseca; o impacto dos interesses na motivação; modelos de ensino que incorporem os interesses dos alunos; e o incontornável tema das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a sua relação com a educação e aprendizagem no século XXI — com exemplos de casos semelhantes e que envolvem os princípios encontrados. Abordam-se, depois, outros elementos relacionados com a prática e aprendizagem do desenho, como o *gesture drawing*; materiais de desenho, e ainda referências visuais, e que foram utilizados para o planeamento e operacionalização da Unidade de Didática implementada em fase posterior.

Este percurso é iniciado com uma abordagem ao conceito da motivação, apresentando a sua importância para o ensino/aprendizagem, e onde se apresenta um panorama geral do tema, mencionando sucintamente as principais perspetivas teóricas da

motivação, de acordo com autores centrais a cada uma. Após esta visão mais geral, aprofundar-se-á para o conceito de motivação intrínseca e sobre qual o impacto que os interesses de um indivíduo têm sobre ela. Aqui procura-se, de acordo com investigação produzida neste tema (John Dewey, 1913; Tobias, 1994; Cordova e Lepper, 1996; Deci e Ryan 2000; Renninger e Hidi, 2016; Ito et al., 2013), expor que os interesses têm um efeito motivador acentuado, promotor do envolvimento e o desempenho dos alunos, e que é da maior vantagem adaptar, tanto quanto possível, os conteúdos do currículo aos seus interesses.

Na secção seguinte faz-se a ligação do ponto anterior com o modelo educativo de *connected learning* (Ito et al., 2013; Ito et al., 2019; Ito et al. 2020) — que se opta por traduzir aqui como “aprendizagem interligada” (AI) — contrastando as suas metodologias com as dos modelos de ensino tradicional.

Partindo deste conceito de aprendizagem interligada (AI) dá-se maior atenção ao elemento das TIC (secção 1.3), refletindo como estas têm transformado radicalmente a forma como vivemos, interagimos, produzimos, e especialmente como aprendemos (Collins e Halverson, 2009; Gee 2018; Ito et al., 2019), através de comunidades que partilham um interesse específico e respetivas plataformas digitais/online que possibilitam esta interligação, verificando que é cada vez mais possível, atendendo a estas oportunidades relativamente recentes, perseguir e desenvolver um interesse específico. Para materializar estes factos apresenta-se o caso de Bahi JD, artista de animação 2D natural da Áustria, que conseguiu prosperar na indústria particular da animação comercial japonesa (*anime*) e cujo percurso incorpora o modelo de AI, com papel central das TIC. Faz-se ainda uma breve contextualização da aprendizagem artística online, externa ao contexto de ensino tradicional, onde são enumeradas várias plataformas de ensino e outras práticas correntes.

A secção seguinte, de desafios artísticos online, propõe a utilização deste tipo de atividades como estratégia de ensino que incorpora os aspetos anteriores, para potenciar a prática regular do desenho no contexto da disciplina de Desenho A. Apresentam-se alguns exemplos de desafios artísticos online, cujas comunidades participantes se unem através de diversas redes sociais, e procura-se explicar que características fazem destes desafios atividades altamente cativantes para os seus participantes, enquadrando-os e relacionando-os com os conceitos anteriores de motivação intrínseca e interesses; aprendizagem interligada; comunidades online e aprendizagem artística. Depois deste

enquadramento é apresentado, em maior detalhe, o desafio artístico online *Inktober*, utilizado nesta PES.

Na secção final do enquadramento teórico, faz-se ainda abordagem a outros temas que motivaram a escolha das estratégias para o segundo momento da PES: a unidade didática de Criação de Personagens para Animação (CPA). Faz-se referência ao desenho do gesto (*gesture drawing*) e aos seus benefícios para a desinibição e familiaridade com a prática do desenho (Nicolaides, 1992; Edwards; 1986); à questão da importância da disponibilidade e quantidade suficientes dos materiais de desenho para a sua aprendizagem (Almeida, 1967); e ainda a importância de referentes visuais síncronos com a cultura visual dos alunos, e que ao mesmo tempo incorporem altos padrões de qualidade.

No capítulo três é tratada a prática de ensino supervisionada (PES) a que o presente relatório diz respeito. Inicia-se com apresentação do contexto escolar onde decorreu a PES, com uma descrição das salas de Desenho A, e faz-se a caracterização da turma participante do projeto.

Na secção seguinte apresenta-se a intervenção pedagógica propriamente dita, em dois momentos distintos:

- a) Num primeiro momento, a implementação do desafio artístico online *Inktober* na turma participante, com o respetivo relatório da aula em que este foi proposto, e a respetiva análise dos resultados.
- b) Num segundo momento, apresenta-se a unidade de didática de Criação de Personagens para Animação acordada com a professora cooperante, de acordo com a disponibilidade horária e no âmbito do módulo de cinema de animação. Apresenta-se a divisão de conteúdos pelo número de aulas, a modalidade e metodologias de investigação utilizados e a descrição individual de cada uma das aulas. Posteriormente faz-se a análise dos resultados das aulas.

O quarto capítulo diz respeito aos instrumentos e critérios utilizados na avaliação da turma, assim como as repostas aos questionários feitos aos alunos alguns meses mais tarde.

No quinto capítulo faz-se uma reflexão conclusiva face aos resultados da experiência da presente PES — primeiro da implementação do desafio artístico *Inktober*, e depois da UD de criação de personagens para animação. Apresentam-se ainda neste capítulo as limitações do estudo.

O presente relatório é concluído com um capítulo dedicado a futuros desenvolvimentos em investigação em educação e sugestões para o ensino do desenho.

1. Enquadramento teórico

1.1 Motivação

Não é necessário fazer uma grande investigação em educação ou psicologia para entender que um jovem motivado aprende muito mais facilmente do que um outro desmotivado. Existe um envolvimento e desempenho acrescidos no primeiro e que são escassos ou nulos no último. Foi com base neste efeito potenciador que vários investigadores das áreas da psicologia e da educação, ao longo do último século, se têm debruçado sobre quais os fatores que potenciam ou inibem este elemento. Segundo Pereira (Veiga et al., 2013) pode definir-se motivação como “um estado interno que ativa, direciona e mantém comportamentos”.

Nas últimas décadas têm surgido inúmeras teorias motivacionais oriundas das áreas científicas da psicologia e da educação, que têm transformado consideravelmente a forma como se ensina. De entre o vasto corpo de literatura científica existente serão destacadas apenas as perspetivas que agrupam as várias teorias. São elas as perspetivas:

- Comportamentalista ou behaviorista – cujo foco está na influência dos incentivos e reforços externos — positivos ou negativos — sobre a motivação do indivíduo, e que considera estes estímulos os principais motivadores do comportamento. Está fortemente associada com o trabalho desenvolvido por autores como o fisiólogo russo I. P. Pavlov e o também psicólogo americano B. F. Skinner.
- Humanista – a motivação vem da busca da satisfação das necessidades humanas. Abraham Maslow (1943), na sua teoria sobre a motivação humana, agrupa estas necessidades de acordo com uma ordem hierárquica piramidal, onde para se passar para os níveis superiores, os anteriores têm que estar garantidos minimamente, da base para o topo: necessidades fisiológicas, sucedida pela necessidade de segurança, depois, necessidades afetivas de afiliação e aprovação dos outros, seguidas da necessidade de auto-estima e de se sentir bem consigo mesmo, e, por último, a necessidade de auto-realização e crescimento pessoal, no topo da pirâmide. Mais tarde, Alderfer (1969) vai agrupar as necessidades que Maslow identificou em apenas três categorias mais abrangentes: existência, afiliação e crescimento. Outros autores de destaque dentro desta perspetiva humanista é Herzberg, com uma linha de

pensamento semelhante, mas aplicado ao contexto laboral, e que agrupa as necessidades em duas categorias: higiénicas e motivacionais (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959), e ainda McClelland (1987), que coloca maior ênfase em necessidades situadas no topo da hierarquia das quais destaca três como sendo as principais ativadoras do comportamento humano: realização, afiliação e poder (Veiga et al, 2013:456).

- Cognitivista – esta corrente incide sobre os fatores intrínsecos da motivação, ou seja, nos processos cognitivos do próprio indivíduo. Exploram-se particularmente fatores como a orientação para a realização pessoal autorregulada, a delineação de objetivos e seu cumprimento, a teoria das atribuições causais — ou seja, as crenças quanto às causas que os indivíduos atribuem para os seus sucessos e fracassos e como essas crenças afetam a sua motivação — ou o sentimento de autoeficácia. Segundo a perspectiva cognitivista deve haver um maior foco nos recursos internos dos alunos, que eles podem controlar, em vez dos externos, dificilmente controláveis por estes (Veiga et al., 2013:451).
- Sociocultural – nesta perspectiva, como o nome indica, dá-se mais importância a fatores sociais e culturais como promotores da motivação. Os seus autores debruçam-se sobre o impacto que a afiliação, relações interpessoais (com pais, amigos, professores, mentores, colegas), comunidades de aprendizagem, e propósitos e bem-estar comuns têm na motivação de comportamentos de um indivíduo (Veiga et al., 2013:452). O psicólogo Albert Bandura ligou a teoria da auto-eficácia (1982), ou seja, as crenças que um indivíduo tem de ser capaz de concretizar determinadas tarefas eficazmente, diretamente com as experiências que os indivíduos experimentam nos seus meios sociais e culturais, e principalmente com a aprendizagem por observação.

O constructo da motivação pode ser dividido em duas vertentes essenciais: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Como os nomes sugerem, motivação intrínseca está relacionada com aspetos internos, como as crenças, os interesses, escolhas pessoais, envolvimento cognitivo e afetivo, autodeterminação e responsabilidade pessoal (Veiga et al., 2013). São os fatores de maior controlo do aluno e onde este pode adquirir um maior sentido de autonomia. Por outro lado, a motivação extrínseca tem a ver com os fatores externos, em que a motivação deriva da expectativa de uma recompensa externa

como resultado de um comportamento. Exemplos de recompensas externas podem ser a obtenção de um prémio num concurso, ou de um grau académico, um rendimento monetário mais elevado, o reconhecimento dos pares, ou a inclusão e afiliação com um determinado grupo e possíveis regalias dessa afiliação.

Infelizmente, na longa tradição académica a norma tem sido colocar a ênfase na motivação extrínseca, utilizando-se vários sistemas de recompensas já muito enraizados na estrutura das instituições de ensino (louvores por parte dos professores; quadros de honra; certificados; medalhas mérito; títulos honorários, etc.) deixando de lado as potencialidades da motivação intrínseca, que várias vezes se verificou ser mais eficaz na promoção de um compromisso profundo com a aprendizagem ao longo da vida, embora mais difíceis de implementar (Kohn, 1993). Embora se possa ver estes dois tipos de motivação como antagónicos na educação (Kohn, 1993), os autores Strong, Silver e Brown (1995) propõem que talvez a falha esteja na própria tradição de separar motivação intrínseca e motivação extrínseca, e que uma análise mais profunda de casos de sucesso no ensino-aprendizagem envolvem os dois tipos. Também Pereira (Veiga et al., 2013) sugere que para um ensino/aprendizagem eficazes devem ser tidas em consideração ambas as categorias da motivação (p. 453).

Ainda assim, devido ao desequilíbrio existente no ensino convencional na utilização de fatores de motivação intrínseca, procurou-se fazer uma exploração destes na secção seguinte, particularmente na variante motivacional dos interesses.

1.1.1 Motivação intrínseca e interesses

the principal point is never to disturb them in looking at what interests them, and never to make them look at what does not.

– John Ruskin, in *Elements of Drawing* (1857/1972)

Algo que se tem verificado a nível pessoal e também durante a observação e prática de ensino supervisionada é o quão poderosos podem ser os interesses dos alunos para a sua motivação intrínseca e envolvimento nas tarefas propostas. Os autores Deci e Ryan (2000) afirmam que é quando nos movemos baseados nos nossos interesses inerentes que realmente crescemos em conhecimento e competências (p. 56). A

investigadora Mizuko Ito e os seus colegas de investigação (Ito et al., 2013), referindo-se ao modelo de ensino de aprendizagem interligada (*connected learning*) que tem tido um crescimento significativo na última década e que será abordado mais adiante, dizem que “as aprendizagens mais resilientes, adaptativas, e eficazes envolvem *interesses individuais (...)*” (p. 4, tradução livre, itálico acrescentado).

Contraditoriamente, uma outra verificação — baseada em parte do percurso académico pessoal, conversas com pares, e também durante a observação de aulas da presente PES — é que este elemento específico é largamente negligenciado na gestão dos conteúdos do currículo. Não por se considerarem os interesses ineficazes, mas simplesmente porque muitas vezes já existe um sistema de prática enraizado que se vai perpetuando ao longo dos anos. Este sistema, carente de manutenção e atualização, pode ser o resultado de professores cujo tempo disponível para estas adaptações essenciais é consumido com outras tarefas e responsabilidades burocráticas e/ou administrativas (Veiga et al., 2013), alheias ao trabalho mais específico do professor, que é a gestão do currículo e planeamento estratégico de aulas mais significativas para os alunos (Roldão, 2010:26-27). Mas o que este descuido coletivo causa é uma esterilização da sala de aula e do contexto escolar geral face à realidade “lá fora” — aquela em que os alunos vivem — e amputando o ensino da sua qualidade significativa (Dewey, 1913, Cordova & Lepper, 1996). Quando isto acontece, “o mundo dos estudos torna-se num mundo estranho e peculiar, um mundo separado — abstraído — do mundo em que os alunos como seres humanos vivem e atuam e sofrem” (Dewey, 1913, p.93, trad. livre).

O autor Sigmund Tobias (1994) faz uma conexão muito estreita entre interesses, conhecimentos prévios e aprendizagem. Baseado numa sugestão de Deci & Ryan (1991) de que os comportamentos motivados intrinsecamente são aqueles que o indivíduo faz a partir dos seus interesses, Tobias diz que motivação intrínseca e interesses são virtualmente sinónimos (1994) e sugere ainda que os mesmos alunos apáticos e aborrecidos nas aulas, indiferentes ao formato do currículo como lhes é apresentado, normalmente têm um elevado interesse em atividades não relacionadas com a escola e que, assim sendo, seria da maior importância empreender no desafio potencialmente recompensador de adaptar as estratégias de ensino aos interesses dos estudantes (p.38). Quando isso acontece, também a probabilidade de ligações relevantes entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios do aluno vão ser maiores, porque, à partida, o aluno já terá adquirido bastante conhecimento de forma autónoma, dando origem ao que Dewey

e Ausubel considerariam como aprendizagem significativa (Dewey, 1913; Ausubel e Robinson, 1969).

Também Cordova e Lepper (1996) demonstram que a contextualização, personalização e a provisão de escolhas relativamente aos conteúdos a ensinar — mesmo sendo esta escolha muito trivial e “ilusória” (p.716) — promove dramaticamente, não só a motivação dos alunos, mas também o seu nível de envolvimento, a quantidade de conteúdos assimilados num tempo determinado e também a sua perceção de competências e desejo de crescimento.

Collins e Halverson (2009), comparando os alunos do ensino doméstico — apoiados pelas oportunidades excepcionais que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) tornaram possíveis — com os alunos do ensino formal, dizem que os primeiros estariam muito mais envolvidos nas aprendizagens, uma vez que os seus pais poderiam mais facilmente gerir o currículo de acordo com os interesses dos filhos.

No panorama mais específico do ensino artístico, Andrews (2011) conclui que entre as estratégias que educadores de arte, desde o ensino primário até ao secundário, consideravam mais eficazes, estava a ligação dos conteúdos do currículo aos interesses dos alunos.

Por sua vez, Renninger e Hidi (2016) demonstram, baseados em investigação recente, que o próprio contacto com materiais em que se tenha interesse, produz por si só um efeito de recompensa no aluno, e ainda que a variável dos interesses está diretamente implicada em, e tem relação de reciprocidade com, processos cognitivos, como o estabelecimento de objetivos (orientados para a mestria), o sentimento acrescido de autoeficácia, e a autorregulação das aprendizagens. Por exemplo, alunos que têm um interesse num tema em particular estão mais inclinados a estabelecer objetivos orientados para a mestria para desenvolverem um maior entendimento nesse interesse do que se não o tivessem (Renninger e Hidi, 2016:79). Também salientam a importância dos interesses para o sentimento de autoeficácia dos alunos, onde, ao contrário do que se supunha, a existência prévia de um interesse não só vai aumentar a crença do aluno na sua capacidade de executar tarefas relacionadas com esse interesse, como também aumentam o seu desempenho em diversos níveis (Renninger e Hidi, 2016:84). As autoras referem ainda, baseadas na investigação de Sansone et al. (1992; 2015), que a “autorregulação só é um problema na aprendizagem (...) quando um indivíduo não tem interesse” (Renninger e

Hidi, 2016:86, trad. livre) e que este vai funcionar como um mediador entre o aluno e as suas estratégias de autorregulação (p. 87).

Estas evidências em torno do potencial da exploração de interesses sugerem que é benéfico organizar os conteúdos do currículo em contextos e atividades inerentemente interessantes para os alunos — e isso é certamente possível no ensino das artes visuais, ainda mais com o panorama tecnológico atual — , criando pontes entre os temas não-negociáveis do currículo e aquilo que já conhecem e valorizam, mais se conseguirá captar a sua atenção, promover o seu envolvimento nas tarefas propostas, potenciar o seu desempenho e sincronizar o ambiente da sala de aula com o seu próprio, resultando estes efeitos em aprendizagens mais relevantes, persistentes, e significativas para as suas vidas. É necessário então um estilo de ensino que dê maior ênfase a esta variável motivacional. Na secção seguinte apresenta-se um modelo já existente, que tem adquirido uma relevância particular ao longo da última década, e que tem como um dos seus focos essenciais os interesses dos alunos.

1.2 Aprendizagem interligada

A pesquisa anterior em torno desta variável motivacional dos interesses, permitiu chegar-se ao conceito de Aprendizagem Interligada (*connected learning*) (Ito et. Al, 2013, 2019, 2020), um modelo de ensino cuja investigação tem crescido exponencialmente nos últimos anos e que explora os interesses dos aprendentes como um dos principais potenciadores da aprendizagem. As três esferas que este modelo une são os interesses específicos dos alunos, os relacionamentos de apoio, e as oportunidades académicas, cívicas ou de carreira profissional (Ito et al., 2020; ver Figura 1) e acontece, efetivamente, quando um jovem persegue um interesse ou gosto com a ajuda de amigos e adultos responsáveis — não necessariamente pertencentes ou relacionados com a instituição escolar, mas muitas vezes fora desta —, e que, por sua vez, consegue ligar esta aprendizagem e interesse com o desempenho académico, possibilidades de carreira, ou de participação cívica (Ito et al., paráfrase, 2013:6).

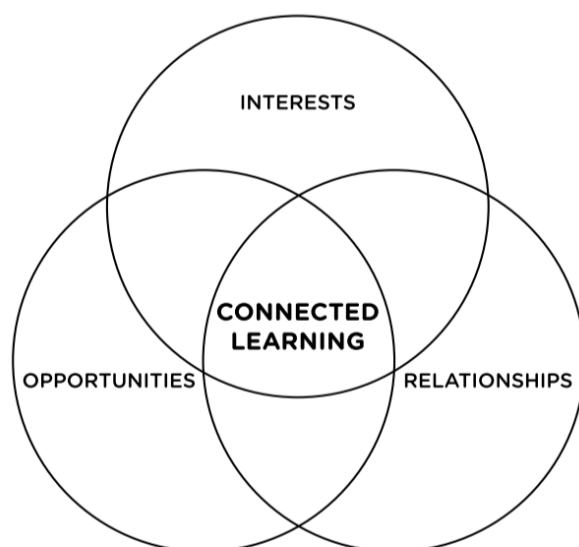


Figura 1 - As três esferas do ensino que são integradas no modelo de aprendizagem interligada.
Fonte: Ito et al., 2020.

A modalidade de AI parte de uma perspectiva teórica sociocultural da aprendizagem que valoriza o contexto cultural dos alunos — que se traduz em práticas significativas —, os vários círculos sociais destes, e também ao reconhecer outras formas de conhecimento e de *expertise*, para além daquelas que são privilegiadas nos currículos do ensino formal (Ito et al., 2013:5). O modelo de AI tem vindo a desenvolver-se baseado em investigação cada vez mais abundante, que indica que as aprendizagens mais duradouras e significativas envolvem o apoio de pares e mentores (formais e/ou informais), partem dos interesses e cultura do aluno e estão interligadas entre vários contextos da vida (Ito et al., 2020; Penuel et al 2016.; Gee, 2018;). O autor James Paul Gee (2018) também suporta esta ideia ao dizer que “o ensino e a aprendizagem não estão confinados a um sítio ou a um tipo de pessoa; eles estão distribuídos ao longo de muitos locais, pessoas e práticas” (p. 8, trad. livre).

O atual cenário de contextos de ensino alienados da realidade nem sempre existiu — um defeito já apontado por Dewey mais de um século antes (1913). Segundo Collins e Halverson (2009), antes da era industrial, os contextos de aprendizagem eram essencialmente socioculturais, sendo que, só mais tarde, quando o estado assume a responsabilidade pelo ensino da população e cria as primeiras instituições escolares, é que os contextos educativos se tornam gradualmente mais abstratos. Esta discrepância ficou mais evidente principalmente após a transição da era industrial para a era tecnológica e

da informação, e que o sistema de ensino convencional tem tido dificuldade em acompanhar. Gee (2018) também menciona esta tendência histórica de isolamento das escolas públicas em relação ao mundo exterior, dizendo que estas se têm colocado a si mesmas como o principal e único lugar de ensino e aprendizagem de competências académicas (p. 12). Esta assincronia da educação face à realidade específica dos alunos — e que ainda prevalece em muitos ambientes escolares — é uma das barreiras que o modelo de AI procura eliminar, particularmente através da (re)consideração dos contextos socioculturais dos aprendentes. A vantagem do modelo de AI é que os contextos de aprendizagem não estão limitados às instituições convencionais (como escolas, faculdades, bibliotecas), mas considera válidos uma rede de cenários muito mais abrangente. Como os autores referem, “mais do que se focarem exclusivamente em melhorar uma instituição específica (...), a AI começa com os interesses do aluno e é agnóstica em relação aos contextos onde a aprendizagem acontece” (Ito et al., 2020:27, trad. livre). Pode ser a casa da avó ou da tia, a sala de aula de Harvard, ou o espaço virtual de uma comunidade online.

Já em 2009 Collins e Halverson, na sua análise do estado da educação face revolução das novas tecnologias, que na época constituía um horizonte já muito evidente, apresentam um modelo de ensino muito semelhante ao de aprendizagem interligada. Baseado em três premissas — customização, interação e controlo — eles também se focam na questão dos interesses particulares de cada indivíduo como os promotores principais da aprendizagem ao longo da vida (Collins & Halverson, 2009). Por outro lado, para a premissa de interação (*interaction*), os autores previam os computadores (num sentido mais lato de tecnologia e inteligência artificial) como os principais agentes de ensino na era tecnológica, porque estes seriam capazes de dar *feedback* imediato, imparcial e preciso, e proporcionar simulações de realidade para preparar os alunos para situações da vida real (Collins e Halverson, 2009:8). Mas, uma década mais tarde, embora estes dois elementos sejam hoje uma realidade bem presente, o que se verifica é que o agente mais ativo do ensino na era digital continuam a ser as pessoas e a sua interação (Ito et al. 2013; 2019; 2020; Penuel et al., 2016). Aos meios tecnológicos automatizados tem cabido a também transformadora tarefa de multiplicar as oportunidades de ligação entre aprendentes e os seus ‘espaços de afinidade’ (Gee, 2018).

Algo que fica evidente nos estudos de caso de AI apresentados por Ito et al. (2013, 2019, 2020) é o recurso às oportunidades provenientes das TIC. Embora os autores

salientem que o modelo de AI não tem a ver com a implementação de uma técnica de ensino específica, ou não requeira a adoção de meios tecnológicos específicos, admitem, contudo, que o cenário tecnológico emergente pode tornar situações de aprendizagem interligada mais acessíveis a jovens com os mais variados interesses e provenientes de diversos contextos (Ito et al., 2020:4). A questão das novas tecnologias é, portanto, incontornável para uma atualidade cada vez mais dependente delas, onde a forma como se socializa é radicalmente embebida e transformada por estes meios.

É com esta constatação em mente que a próxima secção dedica um maior foco ao papel das TIC para a aprendizagem em geral, particularmente na educação artística.

1.3 Interesses e Aprendizagem Online

Onde, algumas décadas antes, a utopia estava na ubiquidade tecnológica, hoje, a opção utópica é que isto não aconteça. É inegável que cada vez mais a humanidade vive e dirige-se para um mundo altamente digital, tecnológico, interligado, online — não dá para contornar esta realidade crescente e veloz. Isto é verificado em todos os níveis da vida, onde meios digitais cada vez mais sofisticados se multiplicam, e que, de um modo muito natural, são assimilados e possibilitam fazer coisas que há dez anos só poderiam acontecer num filme de *sci-fi*. A ciência, de facto, multiplicou-se¹. Estas “pequenas” alterações, produzem rapidamente grandes transformações na forma como estamos e interagimos no mundo, e como aprendemos.

Talvez a maior vantagem das TIC para a aprendizagem, atualmente, seja a possibilidade de ligação imediata entre alunos e os seus interesses específicos, em qualquer hora, em qualquer lugar. Está cada vez mais à distância de uns toques de ecrã, a qualquer pessoa — leia-se, a qualquer aluno — ter acesso a qualquer tipo de informação que deseje. A descrição de Valéry, ainda nos anos 20 do séc. XX², aplica-se como uma luva ao acesso à informação através de smartphones, tablets, ou outros dispositivos atuais:

¹ Referência ao relato Bíblico no livro de Daniel, cap. XII.

² Na obra *La conquête de l'ubiquité* (1928)

Tal como a água, o gás e a eletricidade, vindos de longe, chegam com um gesto quase imperceptível da nossa mão a nossas casas para nos servirem, assim receberemos também, através de um pequeno gesto, quase um sinal, imagens ou sequências sonoras que, do mesmo modo, depois nos deixarão. (Valéry, cit. por Benjamin, 2006, p.209)

E é precisamente nesta qualidade de instantaneidade que informação e novos contextos de aprendizagem ficam ao dispor através dos meios digitais. Este cenário tecnológico veio também multiplicar o número de comunidades cujos membros se reúnem online em torno de interesses temáticos, cada vez mais específicos, e com várias dinâmicas de participação que procuram promover competências, e resolver problemas nessas áreas de interesse.

Gee (2018) refere que os meios digitais vieram recuperar esta forma distribuída de ensino e aprendizagem, que tem sido a norma ao longo da história da humanidade (p. 9). Assim, começa a ser cada vez mais comum o aparecimento de casos de sucesso académico, profissional e de participação cívica oriundos de contextos fora da escola, especialmente comunidades online. Para jovens cujos interesses carecem de base e apoio nas suas comunidades e instituições locais, esta oportunidade de ligação através das TIC é extremamente relevante e valiosa. As autoras Pfister e Martin referem, em *Affinity Online: How Connection and Shared Interest Fuel Learning* (Ito et al., 2019), que aquilo que diferencia as comunidades online das locais mais convencionais (clubes de desporto; clubes de artes; etc..), é que as primeiras centram-se em infraestruturas online, e as últimas em infraestruturas “tijolo e cimento”, mas que, na prática, existe uma continuidade entre umas e outras, no sentido em que ambas promovem aprendizagens e participação centrada num ou mais interesses partilhados (p. 42). Mesmo que se considere a limitação óbvia da ausência da componente presencial, podem-se identificar nestes contextos algumas vantagens, em contraste com os contextos físicos/locais, nomeadamente: não requerem recursos logísticos dispendiosos; a maior parte não apresenta obstáculos económicos (ao contrário de muitos clubes e instituições de ensino); não requerem deslocações físicas; são altamente personalizáveis quanto ao interesse em que se focam; podem reunir facilmente membros de vários países e desfrutam de vários meios eficientes de comunicação e partilha; e promovem esta partilha de forma aberta onde todos são incentivados à participação.

Estes espaços online são particularmente relevantes quando os interesses em questão são nichos, muitas vezes desvalorizados ou não partilhados nos círculos sociais mais próximos, ou até mesmo, em muitos casos, estigmatizados (Ito et al., 2019:51).

Desta forma, é no contexto online que os jovens vão encontrar um meio para obter conhecimento técnico especializado nesse interesse ou um espaço seguro para o desenvolver.

Um exemplo com que se lidou de perto, na área da animação 2D, é a frustração dos estudantes que entram numa instituição de ensino superior — muitas vezes a única disponível, por fatores económicos e/ou geográficos — na esperança de desenvolver um interesse em *anime*³ por e.g., apenas para verem os seus objetivos rechaçados por não existir uma cultura desenvolvida nesse interesse naquela instituição de ensino, ou por esse interesse ser considerado menos virtuoso, técnica ou artisticamente, face a outras vertentes praticadas naquela instituição. É legítimo para as instituições de ensino adotarem a sua cultura e estilos identitários, se assim o desejarem. Ou, também, pode acontecer que os padrões adotados por uma instituição de ensino sejam o reflexo de um sistema tradicional que não conseguiu acompanhar o desenvolvimento, a globalização e a consequente demanda de cada vez mais e novos interesses. Em qualquer dos casos, os contextos de aprendizagem locais não foram capazes de dar resposta àquele interesse específico, que é legítimo, uma vez que o maior ou menor prestígio deste interesse varia de acordo com fatores geográficos/culturais. A alternativa altamente improvável para a maioria destes alunos, por uma série de fatores óbvios, seria viajar para o Japão e aprender lá os procedimentos do *anime*. Com uma alternativa tão pouco razoável como esta, é fácil ver aqui a oportunidade sumamente valiosa oferecida hoje pelas tecnologias e a internet.

1.3.1 O caso Bahi JD

Um caso bem sucedido com um cenário semelhante ao que se apresentou antes, e que incorpora vários conceitos já mencionados — interesses e motivação; aprendizagem interligada; comunidades online e aprendizagem — é o de Bahi JD, um animador austríaco proeminente na indústria de *anime* e que nunca teve educação formal em animação. Segundo várias entrevistas que Bahi JD tem dado a vários sites e blogs nos últimos anos, a sua história começou com um interesse pela animação que adquiriu na

³ *Anime*: palavra japonesa para animação; normalmente usada para referir os conteúdos animados (sobretudo 2D) produzidos nesse país.

infância, ao ver os desenhos animados japoneses importados para o seu país. Este interesse foi-se desenvolvendo, e Bahi conta que o momento chave foi quando os seus pais lhe deram um *flipbook*⁴ com um carro (Ettinger, 2012). A partir daí ele começou a tentar fazer os seus próprios *flipbooks* com personagens que ele desenhava, sendo que o primeiro foi nas margens de um livro de matemática, durante as aulas. Apesar do seu interesse em animação ter continuado a crescer ao longo deste tempo, maioritariamente através da visualização de filmes que iam sendo partilhados por amigos, a sua técnica manteve-se num nível baixo porque, como Bahi refere, ele “não sabia nada sobre o que quer que fosse” (Ettinger, 2012, 2.ª pergunta, trad. livre). “A verdadeira revolução e progresso” como Bahi diz, foi aos dezasseis anos — e é aqui que a internet e as comunidades online entram — ao ver um vídeo de um animador japonês no Youtube, que por sua vez o levou a descobrir os “Sakuga MADs”⁵ com o trabalho de vários animadores profissionais, e que o levaram até um blog sobre *anime*, mais especificamente sobre os artistas por trás do *anime*⁶, e que por sua vez o ligaram a uma *comunidade* com esse interesse muito específico, através dos fóruns desse mesmo blog. Nesse fórum alguém abriu um tópico e lançou o *desafio* de se fazerem pequenas sequências animadas em formato GIF⁷, e de as publicarem diretamente no tópico. E foi neste contexto online, com a troca de *feedback* de várias pessoas com o mesmo interesse em *anime*, que Bahi JD começou as suas experiências intensivas em animação, sempre em tom de diversão, mas, não obstante, aliadas a um rigor técnico através da análise dos vídeos dos animadores profissionais.

O caso de Bahi JD é um caso concreto de aprendizagem interligada. Ao fim de poucos anos já tinha desenvolvido competências elevadas em animação, e um dos GIFs que produziu no ambiente descontraído de um fórum online levou à sua primeira oportunidade profissional, na produção de animações para um jogo. A partir daí começou

⁴ Livrinhos curtos com um *frame* em cada página, e onde a ilusão do movimento é feita pelo virar rápido das páginas.

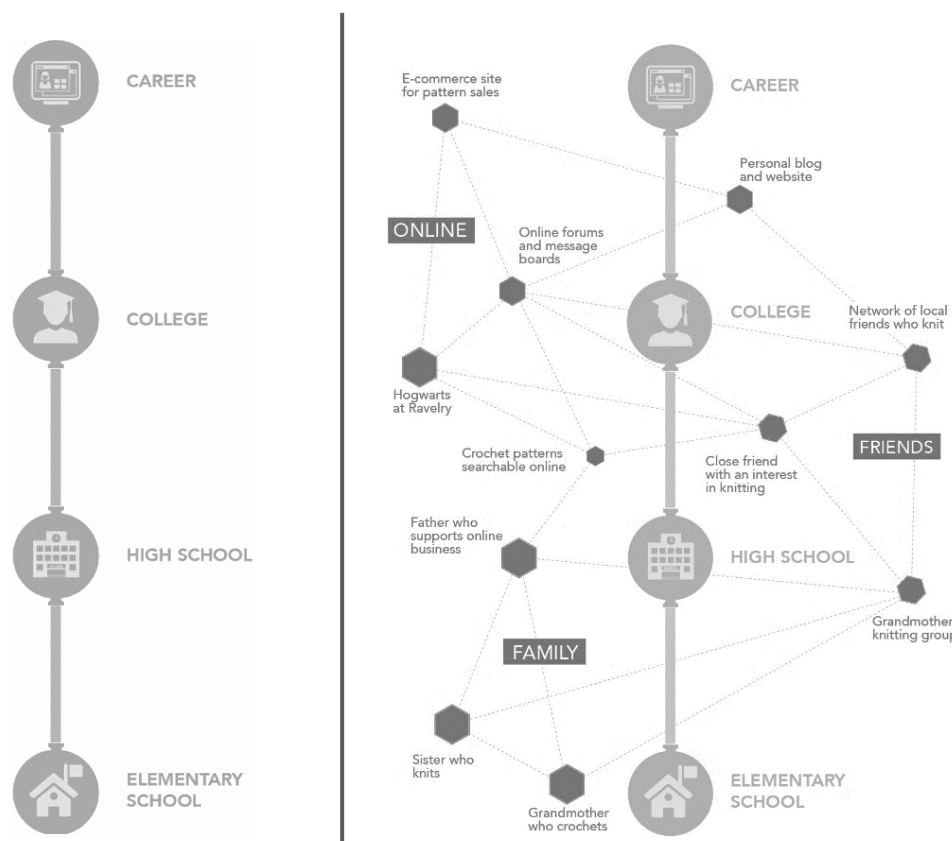
⁵ *Sakuga MAD (Music Anime Douga)* Vídeos com compilações de vários trechos de animação *sakuga* (termo japonês para definir um trecho de animação de maior qualidade dentro de um filme ou episódio animado) de um ou vários animadores japoneses, com uma faixa sonora no fundo, normalmente feitos por fãs. Nestes *sakuga* constam muitas vezes a sequência dos vários desenhos em câmara lenta.

⁶ Anipages, disponível em: <URL: <http://www.pelleas.net/aniTOP/index.php>>

⁷ Graphics Interchange Format – formato digital que permite guardar pequenas sequências animadas num só ficheiro de tamanho reduzido.

a estabelecer contacto com jovens animadores japoneses, sempre através da internet, com quem foi aprendendo e de quem foi recebendo *feedback* quanto aos específicos da indústria de animação japonesa, até que recebeu mais tarde a sua primeira proposta de um estúdio de animação no Japão. Atualmente participa em várias séries e filmes populares desta indústria.

Casos de sucesso de aprendizagem interligada como o de Bahi JD, começam a ser cada vez mais comuns, com resultados ao nível académico (no sentido do desenvolvimento de competências especializadas), de carreira e de participação social. Se Bahi JD tivesse tentado seguir o percurso mais convencional do sistema de ensino formal, ou se tivesse dependido exclusivamente dos seus círculos sociais próximos ou comunidades locais disponíveis, teria provavelmente demorado muito mais tempo, ou talvez estivesse a fazer algo muito diferente do seu interesse particular em *anime*.



Figuras 2 e 3 - Modelo tradicional de transição para a carreira, como uma sucessão linear com foco nas estruturas convencionais de ensino (Fig. 8) e modelo de ensino segundo a perspetiva de aprendizagens interligadas, baseado num estudo de caso de uma aluna com um interesse em tricot e crochet. Fonte: Ito et al (2019)

De acordo com a sequência tradicional de aprendizagens, estas passariam, necessariamente, pela ordem dos vários graus de ensino, até ao ponto onde o aluno

terminasse o seu percurso académico e só aí iniciaria o momento de oportunidades de carreira. Mas, da perspetiva de um modelo de aprendizagem interligada, potenciado pela internet e as TIC, outras camadas sociais ficam disponíveis interagindo na construção dos conhecimentos e competências do aluno, expandindo o espectro de oportunidades de forma não necessariamente linear nem dominada pelas instituições formais (ver Figuras 2 e 3).

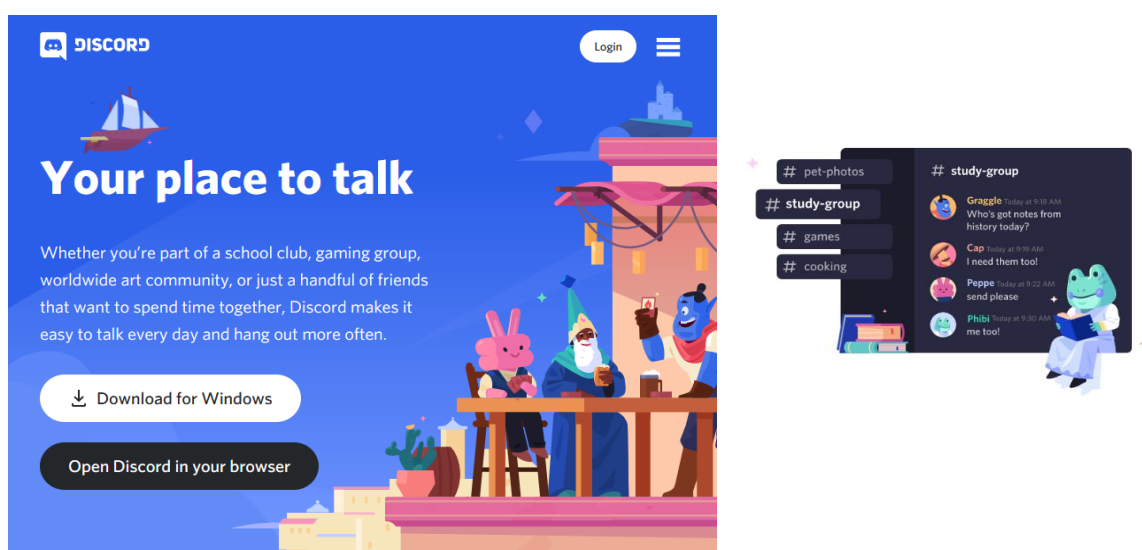
Gee chega mesmo a afirmar que um aluno que só tenha acesso ao percurso tradicional de ensino vai estar em desvantagem “massiva” comparado com aqueles que acedem a espaços de afinidade online, e que a falta de acesso a estes é comparável à falta de acesso à própria escola (2018:12).

1.3.2 Aprendizagem artística online

Neste contexto online têm surgido, na última década, e num número sem precedentes, vários espaços de afinidade⁸ relacionados com as artes visuais. Tanto comunidades mais livres e autogeridas que não requerem nenhum tipo de custo monetário, como também plataformas específicas de ensino/aprendizagem artística que juntam vários membros, mas que requerem uma subscrição mensal/anual ou compra individual dos cursos (embora a preços relativamente baixos, e muitas disponibilizam conteúdos de acesso gratuito). Para mencionar apenas alguns dos muitos exemplos, entre as plataformas pagas, estão a ICONIC Academy (<https://iconic.academy>), com cursos e workshops, tanto ao vivo como gravados, de animação 2D, escultura 3D, ilustração para jogos, entre outros; a plataforma Domestika (www.domestika.org), que disponibiliza cursos online com os mais variados temas das áreas criativas (ilustração; animação; 3D; arquitetura; tipografia, etc.) a preços relativamente acessíveis; a plataforma Learn Squared (www.learnsquared.com), com cursos mais vocacionados para a indústria do entretenimento mas onde também se encontram áreas como a ilustração e a fotografia; a School of Visual Storytelling (www.svslearn.com) com um foco específico na ilustração de livros infantis e banda-desenhada; ou ainda o mais antigo Skillshare

⁸ *Affinity spaces*: termo utilizado pelo autor James Paul Gee (2018).

(www.skillshare.com), com uma ainda maior gama de conteúdos em praticamente qualquer área de *expertise*, como as já mencionadas antes, e ainda escrita, tecnologia, marketing, gestão pessoal e negócio. As comunidades online gratuitas utilizam plataformas próprias ou redes sociais como o Facebook, Twitter, Instagram, a plataforma de *live streaming*⁹ Twitch, a plataforma de comunicação Discord (Figuras 4 e 5), o site Youtube, ou uma combinação das anteriores para partilhar tutoriais, trocar conhecimento e recursos entre membros, esclarecer dúvidas entre os pares e mentores ou organizar eventos online, num ambiente mais informal e natural. Muitos artistas profissionais tornam-se mesmo *youtubers*¹⁰ e partilham conhecimento nas mais variadas áreas, criando depois eles mesmos as suas comunidades de aprendizagem. Alguns exemplos¹¹ são o artista de BD Daniel Warren Johnson; o criador de personagens Bobby Chiu; o ilustrador Jake Parker, o artista de *VisDev* Ethan Becker, ou o artista Jazza. Para além de vídeos “fechados” ainda existem eventos criados dentro destas comunidades, como o caso da já mencionada plataforma School of Visual Storytelling, que promove *hang outs* através do aplicativo Zoom, abertos a todos os registados no site, de forma gratuita, com artistas convidados, aos quais os participantes podem fazer perguntas diretamente.



Figuras 4 e 5 – Elementos de apresentação da plataforma Discord. Atente-se à descrição. Fonte: <https://discord.com>

⁹ Transmissão de conteúdos multimédia—sobretudo vídeo—via internet, em tempo real.

¹⁰ Estrangeirismo adotado para designar criadores de conteúdo na plataforma de vídeos Youtube.

¹¹ Os exemplos mencionados são sobretudo de artista nas áreas de banda-desenhada e produção para entretenimento ou ilustração infantil, que estão mais relacionados com os temas explorados na presente PES

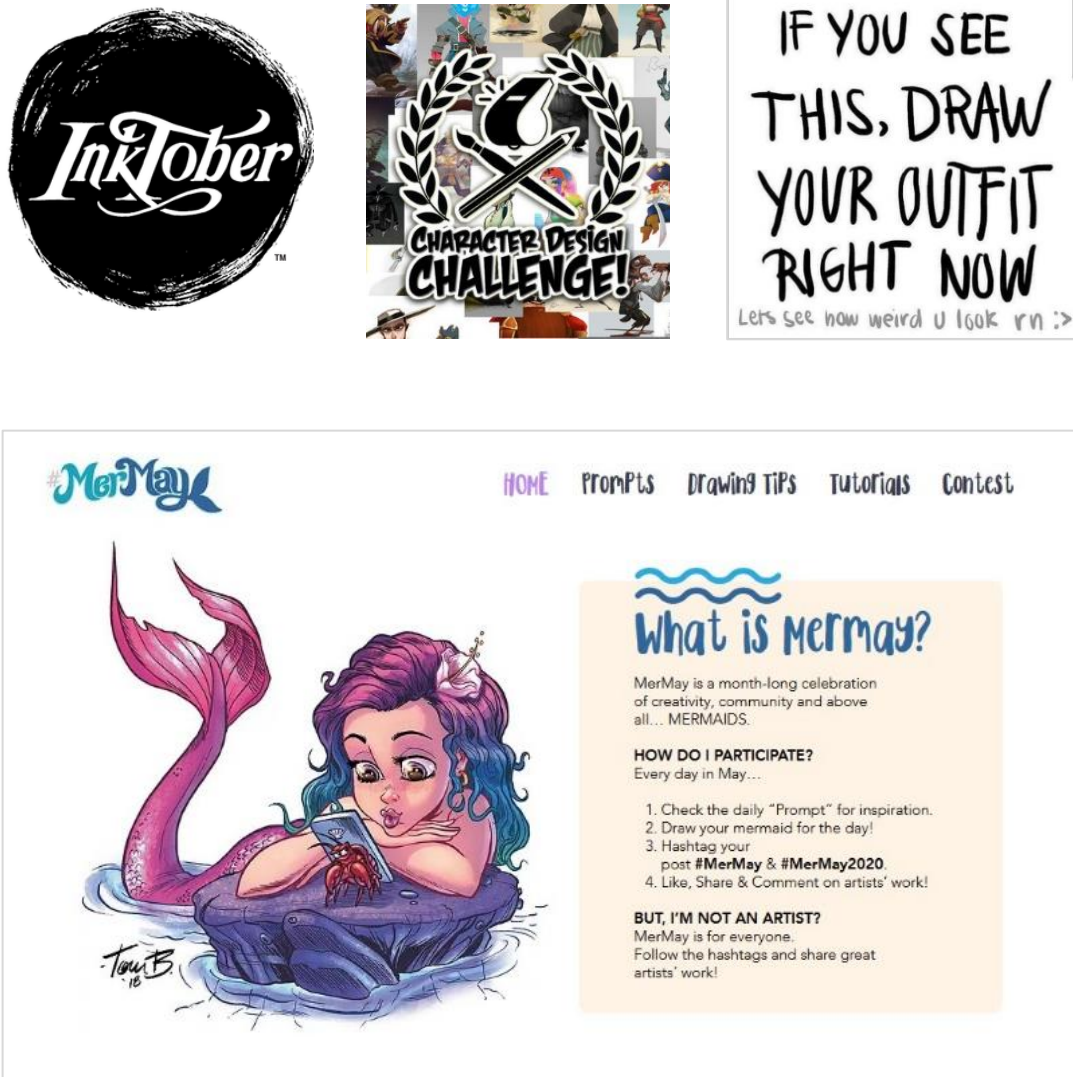
Entre as várias formas de participação nas comunidades online mais livres, Pfister e Martin (Ito et al., 2019) identificaram três tipos de práticas que sustentam estes contextos alternativos de aprendizagem: produção colaborativa; competições e desafios; e organização comunitária (p. 52). A produção colaborativa refere-se à colaboração em projetos interdisciplinares, onde cada membro contribui com a sua área de expertise; as competições envolvem atividades onde os participantes tentam alcançar um determinado prémio, que pode ser mais simbólico (reconhecimento, um ranking interno) ou podem ser mesmo prémios reais dos mais variados tipos (no caso das comunidades artísticas podem ser assinaturas de um curso online; ou materiais de desenho, ou arte original, entre outros). A organização comunitária prende-se com funções administrativas das próprias comunidades.

Para a exploração da presente PES, dedica-se em seguida especial atenção à prática dos desafios artísticos (*art challenges*).

1.4 Desafios artísticos online e a prática regular do desenho

Dentro das várias comunidades artísticas têm sido criados diversos desafios (*challenges*) que se têm popularizado entre as comunidades artísticas online. Estes desafios não dependem de nenhuma plataforma em particular, sendo que têm sido feitos e partilhados transversalmente, embora alguns requeiram requisitos mais específicos para a seleção de vencedores e atribuição de eventuais prémios. Alguns exemplos mais conhecidos são o *Inktober* (Figura 6), que propõe fazer um desenho a tinta-da-china por dia, ao longo do mês de outubro (exemplo examinado com maior detalhe mais adiante); o *Mermay*, (trocadilho da palavra *mermaid* [“sereia”] e *may* [“maio”]) no mesmo estilo do anterior, que propõe fazer um desenho por dia, ao longo do mês de maio, com a temática das sereias (Figura 8); o *Draw This in Your Style* (ou *DTIYS*) onde, como o nome indica, um artista faz um trabalho (normalmente um personagem original) e lança o desafio aos seus seguidores de desenharem esse personagem, mas no estilo próprio de cada um (Figura 10); o *CDChallenge* (*character design challenge*), com o objetivo de criar personagens e criaturas segundo um tema mensal (Figura 7); o *100 Drawing Challenge*, que consiste em fazer cem desenhos segundo um determinado critério; ou ainda o mais estranho *Draw Your Outfit Right Now*, onde se lança o desafio para os

participantes se desenharem a si mesmos com o vestuário que estiverem a usar no momento em que virem aquele *post* (Figura 9).



Figuras 6, 7, 8 e 9 – Vários dos desafios artísticos online. (Da esq. p/ dir.) Logotipo do *Inktober*; Logotipo do *CDChallenge*; o *post* do Instagram para quem lança o desafio aos pares de desenhar o seu outfit; e o detalhe da página inicial do *MerMay*. Fontes: [resp.] *Inktober.com*; *characterdesignreferences.com*; *Instagram.com*; *MerMay.com*.

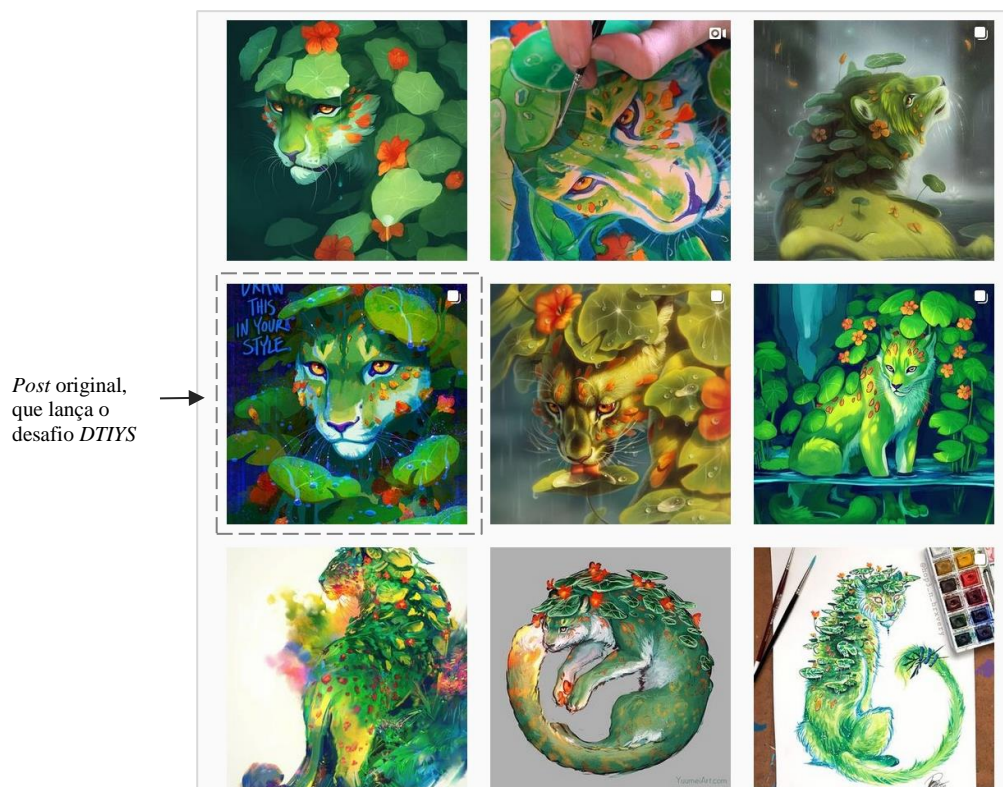


Figura 10 – Exemplo de participação no desafio DTIYS, na rede Instagram. Fonte: Instagram.com

A maior parte destes desafios tem como objetivo principal desenvolver nos participantes competências de desenho e hábitos de produção artística regular. Muitos deles acabam por dar origem a ideias para projetos maiores muito além dos desafios. Algumas características que fazem deste tipo atividade populares e com elevado índice de participação, é o estarem enraizados na cultura do entretenimento, que inclui, entre outros, os universos gráfico e narrativo da banda-desenhada (BD); da animação; da cultura *gaming*; dos filmes e das séries de televisão, especialmente os que envolvem super-heróis; universos estes que são altamente populares entre grande parte dos jovens e adolescentes, e com os quais se identificam. Para além deste elemento central, existem outras características que fazem dos desafios artísticos online aliciantes:

- *O facto de ser um desafio.* Um desafio já implica em si mesmo um incitar à ação. O ser humano é naturalmente propenso a aceitar desafios, bastando apenas um sentimento mínimo de autoeficácia em relação à tarefa proposta. Isto é verificado pelos esforços empregues nas mais diversas áreas, desde os desportos, à música, e é especialmente verdade na produção artística.
- *A participação em grupo.* Um dos maiores estímulos e estratégias para se empreender numa tarefa desafiante é não ser o único a fazê-la. Para além de

envolverem muitos dos interesses temáticos dos participantes, os desafios artísticos online contam ainda com o estímulo externo de serem feitos por centenas ou milhares de pessoas, de todos os níveis técnicos, de vários países e estilos, que se lançam nesse propósito comum. Isto vai munir a prática artística de um sentido e propósito partilhados, pelo menos durante o tempo da duração do desafio. Muitos artistas profissionais também participam nos desafios, e por sua vez inspiram todos os seus admiradores nas redes sociais a fazê-lo, estabelecendo ao mesmo tempo padrões elevados de qualidade. Isto também possibilita a troca de *feedback*, dicas, e de aprendizagem com as diferentes formas como uns e outros resolveram cada desafio.

- *Uma direção concreta.* Um dos problemas mais recorrentes na produção artística é a falta de ideias—os famosos “bloqueios artísticos” (*art blocks*). Ao prover os participantes com “instigadores” de vários tipos: palavras-chave diárias; temas gerais orientadores; limitações quanto à técnica utilizada, etc., vão dar aos participantes uma combinação de meios eficazes para despertar a criatividade e remover obstáculos à ação.
- *A possibilidade de escolha.* Para além dos limites próprios de cada desafio — normalmente os mínimos para que se saiba o que fazer — não existem limites. Os participantes ficam assim possibilitados a interpretar e relacionar os desafios de acordo com as suas realidades ou gostos mais específicos.

Todas estas características fazem de muitos dos desafios artísticos online meios propícios para estimular a prática regular do desenho e a criação desse hábito. Na secção seguinte expõe-se com maior detalhe o desafio artístico online implementado na PES.

1.4.1 O desafio *Inktober*



Figura 11 – Banner do site do desafio *Inktober* com uma imagem do criador do desafio, Jake Parker, a desenhar.
Fonte: Inktober.com.

Como explicado no site, o desafio *Inktober* foi criado pelo ilustrador de literatura infantil e artista de banda-desenhada Jake Parker, em 2009, com o objetivo de melhorar as suas competências de *inking*¹² (técnica específica da banda-desenhada com tinta preta). Como o artista explica em entrevista ao site BBC News (2019, 29 de outubro), inicialmente as pessoas contentavam-se apenas em vê-lo fazer o desafio, mas gradualmente, a cada ano que passava, mais pessoas se juntavam, até que, à medida que as redes sociais proliferavam a comunidade artística, “[o desafio] explodiu” (Parker, apud. BBC News, 2019, 0:00:33). Atualmente conta com milhões de participantes de todo o mundo (BBC News, 2019). Jake identifica três tipos de participantes no desafio: primeiro estão aqueles que genuinamente querem melhorar a sua técnica de *inking*; depois estão aqueles que participam para se divertirem, e que não procuram propriamente uma carreira profissional como artistas; o terceiro tipo de participantes são artistas profissionais que passam o ano inteiro a trabalhar digitalmente, ou em trabalho para clientes, e que encontram no *Inktober* um escape criativo para fazerem algo para si mesmos e que lhes dê mais prazer (BBC News, 2019). Como já identificado na secção anterior, uma das coisas que Jake Parker refere como apelativas no *Inktober*, são as suas limitações e simplicidade:

Everybody has access to a pen and paper is just as easy to get access to. And that’s all you need to create your art for Inktober. So I think that’s why there’s an appeal there.

¹² *Inking* refere-se originalmente a uma fase da produção de banda-desenhada que consiste em passar um desenho a lápis feito numa primeira fase com linhas/manchas de tinta preta, para fins de impressão. Como a tinta preta não dispõe de tonalidades, as sombras; gradações e noções de profundidade são dadas através de várias técnicas como a diferenciação da espessura das linhas, tramas lineares e altos contrastes de claro-escuro. Esta técnica é atualmente utilizada em várias áreas das artes visuais para além da BD.

There's something about the *limitation* of black and white ink, you know, black ink on a white sheet of paper... that sort of beckons to you as a creator to see *what you can do within that box*, like *how can you be creative within those limitations*. So many people asked for Inktober prompts. And what that is, is each day there's a word that corresponds with that day. And what you can do is *use that word to sort of jog your creativity and give you ideas as to what you should draw that day*. (BBC News, 2019, 0:01:16, ênfase acrescentado)

Tanto as limitações quanto à técnica, como o fornecimento da lista de motes (*prompts*) são dois fatores que delimitam de forma clara os objetivos. O facto de ser tão simples também faz com que a taxa de aceitação do desafio seja mais elevada, tanto para os que possuem um nível de competências mais baixo, quanto para aqueles que desejam explorar níveis de complexidade e de competências mais avançados. Aqui entra a liberdade criativa de cada um. Este tipo de liberdade criativa é fundamental para o envolvimento dos participantes, e é também importante para o envolvimento dos alunos no contexto da escola porque vai proporcionar que cada participante possa ligar, num certo grau, os conteúdos (neste caso a exploração de técnicas de tinta preta) à sua



Figuras 12, 13, 14 e 15 – Exemplos variados de participação no *Inktober*. (Em cima, esq.) Sidney Nielsen; (cima, dir.) Leigh Ellexson; (em baixo, esq.) Ian McQue; (baixo, dir.) Coco Bee.
Fonte: mymodernmet.com.

realidade e interesses, tornando-os mais relevantes, ao mesmo tempo que abrange várias hipóteses de expressão, de acordo com o estilo de cada um (Figuras 12, 13, 14 e 15).

Para além destes limites as regras implicam ainda fazer um desenho por dia, e publicá-lo em qualquer rede social, utilizando as etiquetas #inktober e #inktober[ANO] (ver Figura 16).

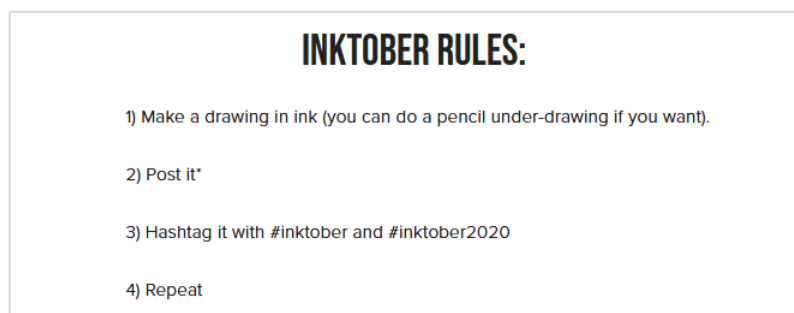


Figura 16 – Detalhe das regras como consta do site. Fonte: inktober.com.

O facto de incorporar objetivos proximais (i.e., de curto prazo—apenas um desenho por dia), orientados para a mestria (com o propósito de desenvolver uma competência específica) vai ajudar a cultivar nos alunos o sentimento de autoeficácia, a sua competência, e o seu interesse (Renninger & Hidi, 2016:83). À medida que vão cumprindo o objetivo diário, e vendo o seu progresso numa determinada técnica vão ficar mais confiantes quanto às suas competências, e esse sentimento de que “se é capaz” vai alimentar um maior interesse pelo desenho, levando-os mais facilmente a adotar uma prática regular.

As regras demonstram ainda o reconhecimento da importância de partilhar aquilo que se faz com outros. No site é possível ler, logo abaixo das regras, um asterisco quanto à partilha (ver regra 2 na Figura 16) a seguinte frase:

*Post it on any social media account you want or just post it on your refrigerator. The point is to share your art with someone. :) (Inktober.com, 2020)

Por um lado, pela necessidade humana de reconhecimento e de se ser apreciado (Maslow, 1943; Alderfer, 1969), e por outro porque o facto de haver uma audiência concede à prática um maior sentimento de propósito, e leva a esforços acrescidos, na tentativa de produzir algo significativo para os outros.

Este desafio, assim como muitos outros disponíveis nas várias comunidades online, vão constituir uma estratégia que se identifica com o modelo de aprendizagem

interligada: ele parte de um interesse geral nas artes visuais, ligando-o depois a interesses temáticos mais específicos (bd; ilustração; etc.); inclui relacionamento entre pares através das plataformas online; e, neste caso, liga-o com oportunidades acadêmicas (desenvolve competências técnicas), mas poderia também proporcionar oportunidades de carreira (num estado mais avançado; por e.g., levando o participante a desenvolver projetos que pudesse publicar, ou cujo trabalho chamasse a atenção de potenciais clientes), ou de participação cívica (utilizando, por e.g., os desenhos para sensibilização de um problema comunitário).

1.5 Outras considerações para a prática do desenho

Foram consideradas outras temáticas implicadas prática do desenho, e que tiveram um destaque particular no segundo momento da PES que consta deste relatório.

1.5.1 O desenho do gesto (*gesture drawing*)

*Faites des lignes. Faites beaucoup de lignes.*¹³

– Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780–1867)

SCHEDULE 1					
	A	B	C	D	E
Half Hour	Ex. 1: Contour (one drawing)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)
Half Hour	Ex. 1: Contour (one drawing)	Ex. 1: Contour (one drawing)	Ex. 1: Contour (one drawing)	Ex. 1: Contour (one drawing)	Ex. 3: Cross Contours (one sheet of drawings)
Quarter Hour	Ex. 1: Contour (one drawing)	Ex. 2: Gesture (15 drawings)	Ex. 2: Gesture (15 drawings)	Ex. 2: Gesture (15 drawings)	Ex. 2: Gesture (15 drawings)
Quarter Hour	Rest	Rest	Rest	Rest	Rest
Half Hour	Ex. 1: Contour (one drawing)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)
One Hour	Ex. 1: Contour (one or two drawings)	Ex. 1: Contour (one or two drawings)	Ex. 1: Contour (one or two drawings)	Ex. 1: Contour (one or two drawings)	Ex. 1: Contour (one or two drawings)

SCHEDULE 7					
	A	B	C	D	E
Half Hour	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)
Half Hour	Ex. 3: Cross Contours (one sheet of drawings)	Ex. 18: Quick Contour (3 or 5 drawings)	Ex. 19: The Head (one drawing)	Ex. 21: Right-Angle Contours (one drawing)	Ex. 18: Quick Contour (3 or 5 drawings)
Quarter Hour	Ex. 8: Memory (15 drawings)	Ex. 9: Moving Action (5 drawings)	Ex. 20: Gesture of the Features (15 drawings)	Ex. 10: Descriptive Poses (6 drawings)	Ex. 8: Memory (15 drawings)
Quarter Hour	Rest	Rest	Rest	Rest	Rest
Half Hour	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)	Ex. 2: Gesture (25 drawings)
One Hour	Ex. 17: Five-Hour Contour (one drawing)				
Remember the Daily Composition (Ex. 14) EVERY DAY.					

Figura 17 e 18 – Horários de trabalho 1 e 7 (de um total de 25) do manual *The Natural Way to Draw* (Nicolaides, 1992), com exercícios de *gesture* sempre presentes. Todos os horários têm um ou mais variantes deste exercício.
Fonte: Nicolaides (1992, sublinhado acrescentado)

¹³ Ingres, o famoso artista francês do Neoclassicismo, dá este conselho ao ainda jovem Degas, depois deste lhe anunciar querer tornar-se pintor.

A prática do desenho do gesto (*gesture drawing*) tem sido considerada por vários autores para fins instrucionais já desde há várias décadas. Betty Edwards aborda este tipo de desenho sucintamente no seu livro *Drawing on the Artist Within* (1987), e Howard J. Smagula também lhe dedica algumas páginas no seu livro *Creative Drawing* (2002). A perspetiva pela qual se optou, contudo, foi a de Kimon Nicolaides (1891–1938), artista e instrutor de artes visuais, que no seu célebre livro *The Natural Way to Draw* (1992) utiliza o desenho do gesto como uma das componentes centrais do seu plano anual¹⁴ para se aprender a desenhar. Exercícios de desenho do gesto (com muitas variantes) constam de todos os horários de prática semanal que o autor concebe (ver Figuras 17 e 18). Esta ênfase no desenho do gesto prende-se com o objetivo do autor em ensinar qualquer pessoa a desenhar, pensando e proporcionando para isso o máximo de situações de contacto com o desenho, alternando entre exercícios mais lentos e exercícios rápidos e intensivos. Durante a observação de aulas que se fez no contexto da UC de Introdução à Prática Profissional (IPP I, II e III), foi possível ver que, à semelhança da experiência do professor estagiário durante a sua formação em Desenho A, a maior parte dos enunciados dedicava-se a exercícios lentos. E o desenho do gesto, ou não era abordado, ou era abordado de forma superficial e pontual, como apenas mais um conteúdo do programa. Contrastando com esta abordagem, Nicolaides vai introduzir o *gesture drawing* logo no início do seu método (é o exercício n.º 2, de um total de 64) e mantém-no durante todo o plano anual de atividades.

São as características do desenho do gesto que fazem dele tão basilar para muitos dos alunos que Nicolaides esperava encontrar, tanto nas suas aulas como alunos indiretos, através do livro. O autor adereça tanto o que tem talento evidente, como aquele que apresenta competências pouco desenvolvidas — e este segundo grupo constitui grande parte dos alunos que chegam à disciplina de Desenho A. Assim, nestes casos — e como faz Nicolaides — é preciso aprender a desenhar *desenhando*. O autor apresenta a teoria, mas exclusivamente como um meio para a prática. Logo no início do livro é citada a

¹⁴ Um ano letivo.

seguinte frase atribuída a Leonardo Da Vinci: “o supremo infortúnio é quando a teoria ultrapassa a prática”¹⁵.

Assim, as qualidades do desenho do gesto vão obrigar a este contacto prático, intensivo, vigoroso, empático face ao modelo, que falta em grande parte dos alunos de modo a que se quebre a barreira da estranheza.

Eis a descrição de como deve ser feito o exercício mais elementar do desenho do gesto, nas palavras de Nicolaidis:

À medida que o modelo adquire a pose, ou à medida que as pessoas que observas se movem, deves desenhar deixando que o teu lápis deslize pelo papel quase à vontade, sendo impelido pela sensação de ação que tu sentes. Desenha rápido e continuamente numa linha ininterrupta, de cima a baixo, às voltas e voltas, sem tirares o teu lápis do papel. Deixa o lápis deambular, registando o gesto. DEVES DESENHAR, NÃO O QUE A COISA PARECE, NEM MESMO O QUE A COISA É, MAS O QUE ELA ESTÁ A FAZER (Nicolaidis, 1992:14-15, ênfase original; tradução livre).

Algumas das qualidades do desenho do gesto para a Didática do Desenho são:

- *Não procura agradar visualmente.* Ao não depender de um resultado agradável visualmente, nem da cópia “fotográfica” do modelo ou objeto que se desenha, este exercício vai libertar o aluno desta pressão;
- *Permite mais liberdade expressiva e gestual,* e trabalha a componente transversal a todos as formas de desenho: o manuseamento físico de instrumentos riscadores, que se movem sobre uma superfície e na qual é registado este movimento (Smagula, 2002:62). Assim a execução sistemática deste tipo de exercícios vai permitir ao aluno desenvolver mais à vontade com o meio do desenho, desenvolvendo competências e afastando de si a estranheza dos traços no papel;
- *Capta algo essencial do modelo/objeto a ser desenhado.* Não tendo como objetivo o realismo visual, o *gesture drawing* não deixa de registar algo verdadeiro e basilar do modelo/objeto que se desenha. Embora seja algo intangível, vai influenciar toda a parte visível do desenho. O desenho do gesto

¹⁵ *The supreme misfortune is when theory outstrips performance.* (Da Vinci, cit. por Nicolaidis, 1992, VI)

foi utilizado pelos grandes mestres, já desde o renascimento, para lançar as bases dos seus trabalhos mais elaborados;

- *É rápido.* Esta rapidez e impulsividade de execução vai produzir no aluno capacidades de captação e síntese do essencial num curto espaço de tempo (Smagula, 2002; Henkes 1972; Nicolaides 1992); também vai permitir a sua fácil conjugação com outros exercícios da aula, numa sessão mais prolongada de trabalho (ver exemplos da distribuição das atividades nas Figuras 17 e 18);
- *o foco no processo e não no resultado imediato:* Por não requerer resultados visuais pontuais, o desenho do gesto vai desenvolver no aluno a persistência e a procura de resultados ao longo do tempo;
- *É transversal a tudo o que se possa desenhar.* Como Nicolaides esclarece (1992), o *gesture* não está apenas no movimento ou ação:

O gesto, como tu irás perceber, aplica-se a tudo o que se possa desenhar. Até uma panela tem gesto. O gesto está presente na forma como um jornal está pousado na mesa ou na forma como uma cortina está pendurada. O gesto descreve o conjunto de todas as forças atuantes em e contra, e utilizadas por, cada modelo. O termo ação não é suficiente. (Nicolaides, 1992:29, tradução livre).

assim, os exercícios do gesto não servem apenas para estudar modelos em movimento, ou conteúdos especificamente relacionados com a locomoção, mas sim para todo e qualquer tipo de representação pelo desenho;

- *Pode ser feito com praticamente qualquer material utilizado em desenho.* A captação do gesto pode ser feita tanto com materiais riscadores secos, como meios aquosos (Henkes 1972), ou mesmo tintas de óleo (Nicolaides, 1992).

Para fins de instrução, Nicolaides recomenda que o papel utilizado neste tipo de estudo seja do mais barato possível e em grande quantidade, devido ao número de desenhos que se produzem, referindo ainda que se utilizem ambos os lados da folha, mas com apenas um desenho em cada lado (1992:14).

Na secção seguinte discorre-se sucintamente sobre os materiais de desenho e como a sua abundância ou escassez influenciam a prática.

1.5.2 Materiais de desenho durante a aprendizagem

Outra observação feita no contexto de IPP, e experimentada a nível pessoal, foi a utilização muito contida dos materiais de desenho nos exercícios. Isto pode estar relacionado com a já mencionada falta de prática e consequente falta de confiança no desenho, mas também pode estar relacionado, num ciclo de reciprocidade, com a escassez de materiais adequados à prática, e também com as metodologias usadas (ou a falta delas). Por exemplo, num exercício para se fazer uma composição com aguarelas, quase a totalidade dos alunos tinha apenas uma folha, de gramagem igual ou superior a 200g/m² e, portanto, mais cara, e era possível ver os alunos iniciar o trabalho diretamente para esta folha. Nestas condições é compreensível uma utilização melindrada dos materiais. Pode perceber-se aqui duas questões já referidas: uma da ordem das metodologias, e outra da ordem dos materiais disponíveis. Na ordem das metodologias de trabalho, e recorrendo ao exemplo de uma composição mais complexa a aguarelas, poder-se-ia orientar os alunos na produção de estudos primários em forma de esboços mais pequenos, de modo a poderem planear e pré-visualizar o resultado sem comprometer logo o seu trabalho na folha mais cara. Os esboços preparatórios seriam feitos em papel mais económico e por isso mais acessível aos alunos, e mesmo num suposto estudo de cores, este seria mais pequeno e utilizaria menos pigmento.

Durante a observação das aulas refletiu-se na hipótese de as folhas, e mesmo alguns materiais riscadores, serem fornecidos, se não totalmente, parcialmente pela escola, pelo menos durante o ensino obrigatório. Esta posição face aos materiais é partilhada pelo célebre educador de Artes Visuais, Betâmio de Almeida, que menciona nos seus *Ensaio para uma didáctica do desenho* (1967) que

[era] da maior vantagem didática que estes fossem fornecidos pela escola em quantidade suficiente, boa qualidade, e dispostos na sala em condições de despertar interesse e serem facilmente utilizados. (Almeida, 1967:91)

Quando já existe um nível considerável de experiência e de competências desenvolvidas justifica-se a opção por uma abordagem muito direta e com poucos meios, mesmo se mais caros. Mas para a aprendizagem, como Nicolaides e Almeida referem (resp. 1992; 1967) é necessário estes estarem disponíveis em quantidade suficiente, de modo a não constituírem um obstáculo e preocupação adicional à aprendizagem.

1.5.3 Referentes Visuais

The worst danger by far, to which a solitary student is exposed, is that of liking things that he should not. It is not so much his difficulties, as his tastes, which he must set himself to conquer...

– John Ruskin (1819–1900)

Vários artigos têm já sido produzidos acerca do estudo da cultura visual num sentido mais lato, e de como a cultura popular se tem expandido e multiplicado através dos *media* e das TIC, de tal modo que o estudo das artes visuais como aconteciam há cinquenta anos, i.e. com um foco quase exclusivo nas belas-artes, é hoje dificilmente concebível (Efland, 2005; Duncam, 2002, 2009; Acaso, Merodio & Belver, 2005).

Assim, o objeto do estudo da cultura visual hoje vai abranger, para além das belas-artes, várias formas de cultura popular; produção artística tradicional; design gráfico, de *packaging*, de interiores e industrial; fotografia; ilustração comercial; e os *media* do entretenimento incluindo o cinema, a televisão (hoje, com todos os serviços de VOD e *streaming* que têm surgido, como o Netflix) e todas as suas extensões através do computador (e toda a parafernália tecnológica atual) e Internet (Efland, 2005, tradução livre). Com especial relevância na atualidade, pode-se ainda mencionar as redes sociais com foco na partilha imagética, e cuja utilização se torna cada vez mais banal, como o Instagram; Tumblr; Pinterest; TikTok; Facebook; Twitter; Behance, DeviantArt e o Dribbble (vocacionados para criativos das artes visuais); e que “despejam” dezenas ou centenas de imagens em poucos minutos com alguns deslizes de dedo. Arthur D. Efland menciona que a presença destas potentes fontes imagéticas transformou a cultura e as vidas das crianças/jovens que cresceram com elas (2005:35). Se há um século atrás era relativamente fácil selecionar e filtrar as imagens (nos seus diferentes formatos) a que os jovens tinham acesso, hoje essa tarefa está, na melhor das hipóteses, no limiar da impossibilidade.

Para além da preocupação óbvia que leva os autores destes artigos a debruçarem-se sobre este fenómeno — que é a de incutir uma postura crítica e reflexiva, face aos vários significados desta superabundância visual, mas que não é o foco desta PES — existe ainda uma outra mudança que é necessário considerar no ensino das artes visuais e que se prende com a própria prática artística. Com esta multiplicação das fontes das

imagens produzidas, veio também a multiplicação das indústrias e técnicas de produção destas imagens. Hoje, os motivos que levam um estudante a querer estudar desenho [no caso específico desta PES], podem não ser, e muitas vezes não são, os mesmos que os dos estudantes de há 50 anos atrás¹⁶. Assim, é muito frequente encontrar estudantes de artes visuais que ingressam nesta área pelo seu interesse nos já referidos temas da cultura popular da banda-desenhada, da animação 2D das séries animadas ocidentais e asiáticas, ou da ilustração comercial (para livros ou para jogos de vídeo, por e.g.) porque foram estas as fontes com as quais cresceram, que formaram a sua cultura visual individual, e que deram origem ao próprio interesse que os levou à procura desta vertente académica.

O ponto anterior leva ao ponto mais específico das referências artísticas. Com a expansão do campo das artes visuais, e a consequente inclusão das indústrias acima mencionadas nos campos de estudos, surge também a necessidade de se incluírem novas referências visuais e padrões de qualidade. Se existem referências específicas para os vários estilos das belas-artes, também deve haver o correspondente para estas novas situações (bd; animação; ilustração, etc.) e é dever do docente construir um banco de referências sólido e relevante.

Outros dos problemas identificados na observação de aulas foi esta falta de referências visuais próprias. Muitos alunos, apesar de se identificarem com alguns estilos e conteúdos temáticos, detinham pouco ou nenhum conhecimento dos artistas por trás das obras que admiram. Parece também permanecer, ainda, na mentalidade dos estudantes de artes, a fixação subconsciente com a originalidade, e a consequente repulsa ou evitamento da aprendizagem pelo estudo direto de outros artistas. Quase como se fosse “batota” fazê-lo. Mas esta sempre foi uma das formas de aprender arte ao longo dos séculos: o estudo dos “mestres”. Como o escritor e artista Austin Kleon coloca no seu livro *Steal Like an Artist* (2012)

O que um bom artista compreende é que não há nada que não venha de algum lado. Todo os trabalhos criativos são construídos sobre aquilo que os antecedeu. Nada é completamente original. Está lá na Bíblia: “Não há nada de novo debaixo do sol.” (Eclesiastes 1:9) (...) Se somos livres do fardo de tentar ser completamente originais,

¹⁶ No contexto português.

então podemos parar de tentar criar algo a partir do nada, e podemos abraçar influências ao invés de fugir delas. (p.7-8, tradução livre)

O *character designer*¹⁷ Fabien Mense, em entrevista com Bobby Chiu (co-fundador do estúdio de pré-produção Imaginism Studios), disse que nos primeiros 6 meses da sua formação acadêmica não desenhou nada, mas deu “um passo atrás, não desenhando, não trabalhando (...) analisando, analisando, analisando” e apenas investigou e adquiriu conhecimento sobre os principais artistas e obras na área da animação, estudando-os, como que construindo uma base de referências visuais pessoal (Chiu, 2019, 0:24:50), e só mais tarde começou a explorar as suas próprias criações. A importância das referências é muito negligenciada por muitos jovens durante a sua formação, que procuram muitas vezes um “estilo próprio”. Mas, como muitos profissionais admitem — e sendo eles mesmos já referências visuais para outros — o seu estilo pessoal foi-se criando, e vai-se transformando, à medida que aprendem, estudam, retiram, misturam, incorporam, experimentam, a partir do trabalho dos artistas que os inspiram. Assim, é importante ter-se uma base própria de referências visuais.

Estas referências visuais vão funcionar como modos de *feedback* indireto através da comparação, e mais ainda quando muitos artistas profissionais publicam diariamente nas redes sociais vídeos ou fotos com demonstrações dos seus processos de trabalho, sem mencionar conjuntos de aulas inteiros, em vídeo, por preços irrisórios — quando comparados com os custos do ensino superior, por exemplo — em várias plataformas, como já abordado nas secções anteriores. O artista de *VisDev*¹⁸, Ethan Becker, refere que a forma mais fácil de conseguir um nível técnico profissional é estudar trabalho de nível técnico profissional. Mais uma vez, “nada há novo debaixo do sol”, e, também, “anda com os sábios e serás sábio” (Bíblia, tradução Almeida Revista e Corrigida, 2001, Eclesiastes 1:9 e Provérbios 13:20, resp.).

Mas o oposto também é verdade. Não obstante as vantagens das referências visuais, elas só são vantagens se tiverem um certo nível de qualidade (mesmo abrangendo

¹⁷ Designer de personagens – artista que concebe as características visuais de personagens para vários contextos do entretenimento, como animação 2D e 3D, videojogos, banda-desenhada e cinema.

¹⁸ *VisDev* – *Visual Development*. É uma área da pré-produção do entretenimento que se ocupa de desenvolver ideias visualmente (personagens; cenários; paletas de cor, etc.).

o elevado grau de subjetividade das preferências estéticas). John Ruskin defendia que os estudantes de arte só deveriam ser expostos a boa arte (1857/1972:193). Um dos contras da internet e das crescentes comunidades online, nos casos específicos que se tem vindo a falar, é que pode favorecer um certo amadorismo se o *feedback* proporcionado for superficial, ou baseado em referências pobres. Por outro lado, o facto de os contextos de ensino associarem a criatividade a um tempo meramente lúdico, leva à exclusão dos padrões elevados que tornam a produção artística significativa (Strong, Silver & Robinson, 1995). Então, é aqui que o papel do professor pode ser decisivo, pelo menos em duas fases, tendo em conta os dois problemas identificados aqui: a) a falta de referências visuais (ou o seu conhecimento passivo); b) más referências, ou referências visuais pobres, dentro dos critérios estabelecidos. Numa primeira fase, o professor, pela sua experiência e pesquisa prévia, pode ter já um banco de referências, de acordo com o estilo visual pretendido, que pode e deve sugerir aos alunos. Numa segunda fase, o professor pode providenciar *feedback*, devidamente fundamentado no seu conhecimento técnico e cultural, relativamente a referências visuais que o aluno possa ter.

Neste sentido, algo que se procurou na presente PES foi não só salientar a importância de se ter referências visuais, mas também fornecer aos alunos uma seleção cuidada relevante para o projeto e também para os interesses da turma em questão, em diferentes momentos.

2. Prática de ensino supervisionada (PES)

O projeto de prática de ensino supervisionada foi implementado com uma turma do 12.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, no contexto da disciplina de Desenho A.

2.1. Caracterização do meio escolar

Em seguida apresenta-se a caracterização das várias dimensões do contexto educativo onde teve lugar a prática de ensino que consta deste relatório.

2.1.1 A Escola

A escola onde a presente prática de ensino teve lugar foi Escola Secundária Miguel Torga (Monte Abraão, Queluz). Esta escola está inserida no Agrupamento com o mesmo nome, e do qual é a sede, e de onde fazem parte também uma escola básica de 1.º ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI Massamá) e uma escola de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (EB2/3 D. Pedro IV) no Concelho de Sintra.

2.1.2 Contexto histórico

A Escola Secundária Miguel Torga (ESMT) faz parte das muitas escolas do concelho de Sintra que foram construídas na década de 80, no âmbito do Programa Especial de Execução das Escolas Preparatórias e Secundárias (DL n.º 76/80, de 15 de Abril) e também para dar resposta ao crescimento da procura educativa que derivou do aumento dos anos de escolaridade obrigatória.

Assim sendo, em 18 de novembro de 1985 foi inaugurada a Escola Secundária de Massamá (assim chamada na altura), num antigo campo de cultivo - uma seara - de 14 mil metros quadrados.

2.1.3 Localização e acessos

A ESMT situa-se na recém-formada união de freguesias de Monte-Abraão e Massamá (cidade de Queluz, concelho de Sintra) numa zona suburbana e maioritariamente residencial, com elevada densidade populacional, e alberga alunos das zonas de Massamá, Belas e Monte-Abraão. Beneficia também de uma conveniente rede

de acessos. Nesta incluem-se a estação ferroviária da CP de Monte-Abraão (inserida na Linha de Sintra) com várias paragens de autocarro e uma praça de táxis, a poucos minutos da escola, a pé; e a CREL e a via rápida IC19, que liga Lisboa a Sintra e que ramificam para diferentes pontos próximos do complexo escolar. A acrescer a estes há ainda zonas abundantes de estacionamento - quer no parque em frente ao portão principal, quer na zona circundante. Encontra-se também muito próxima da escola EB2/3 D. Pedro IV, que incorpora o mesmo agrupamento.

São ainda pontos de referência o complexo desportivo do Real Sport Club, uma bomba de combustível, um restaurante McDonalds e, um pouco mais distante, o Palácio Nacional de Queluz e vários parques e jardins de lazer, como o Parque Urbano Felício Loureiro, e o Parque 25 Abril.



Figura 19 - Vista aérea da ESMT e periferia. Fonte: [imagem de fundo:] Google Maps, 2019; [legendagem e gráficos acrescentados]

2.1.4 Espaço físico

O espaço físico da ESMT começou por ser constituído por 4 pavilhões apenas (A, B, C e D, em 1985), tendo sido mais tarde acrescentados os pavilhões E, F, G (em 1987) e H (1996). Posteriormente é criado ainda o pavilhão gimnodesportivo (2001) e um dos campos é revestido com piso sintético (2007). Hoje conta com um total de 10 pavilhões (2 para serviços), balneários, e vários campos desportivos exteriores. Como é ainda observável na figura seguinte, o recinto escolar exterior é bastante amplo em volta dos

pavilhões e está repleto de zonas verdes que envolvem a arquitetura com várias árvores, jardins e ainda um lago com peixes na praça frontal.

As salas para a disciplina de Desenho A, onde decorreu a observação de aulas, estão situadas nos pavilhões G e H, e serão expostas com maior detalhe mais adiante.

Outros recursos logísticos das escolas são as bibliotecas escolares; laboratórios de Física, Química, Biologia, Geologia e Matemática; salas de estudos; e gabinetes de apoio aos alunos e famílias (Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2013).



Figura 20 - Escola Secundária Miguel Torga: vista de cima. Fonte: [imagem de fundo:] Google Maps, 2019; [legendagem acrescentada]

2.1.5 População escolar

O agrupamento onde se insere a ESMT tem um total de 2965 alunos, distribuídos por

118 turmas.

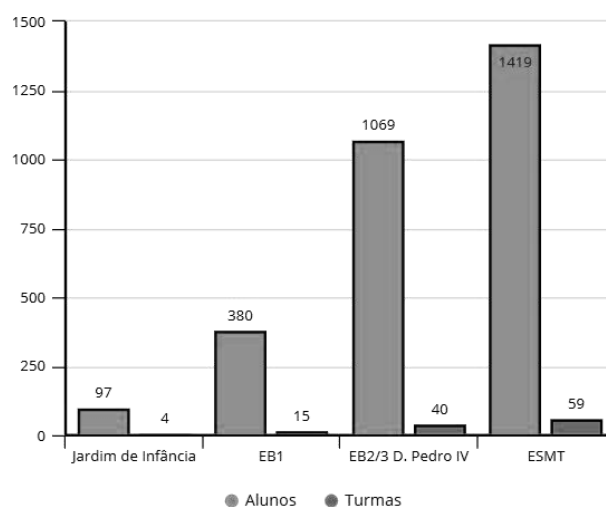


Figura 21 - N.º de alunos do agrupamento por escola. Fonte: própria

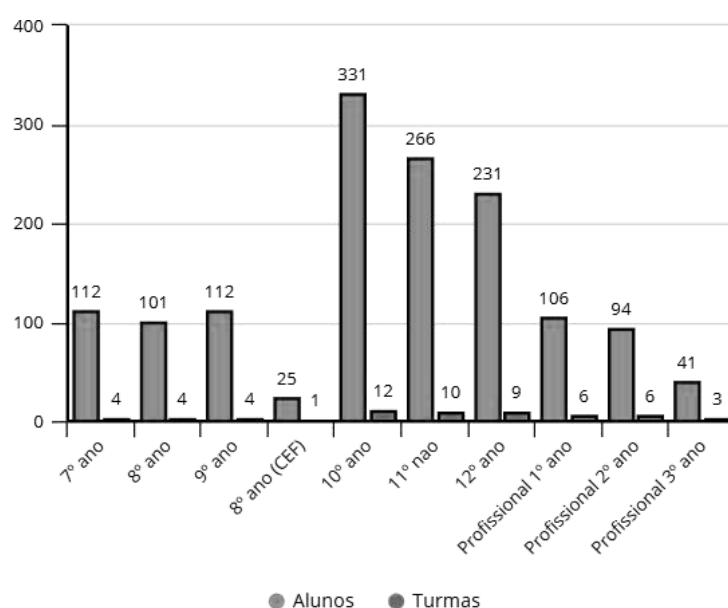


Figura 22 – Distribuição de alunos por ano de escolaridade.

A ESMT é atualmente (2018/2019) a que tem mais alunos inscritos de todo o agrupamento, com cerca de 1419 alunos (19 com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão), divididos em 59 turmas (com uma média de 24 alunos por turma) e dos quais a maioria frequenta o ensino secundário (ver Fig. 22). Esta escola conta ainda com um corpo docente de 138 professores, 48 assistentes operacionais, e 13 assistentes técnicos.



Figura 23 - Recursos Humanos e Alunos na ESMT.

2.1.6 Contexto sociocultural

A diversidade cultural neste agrupamento, e consequentemente na ESMT, é muito grande, uma vez que abrange um total de 28 nacionalidades. A seguir à portuguesa, a maior parte dos alunos são naturais dos PALOP e do Brasil.

Tabela 1 - Alunos do AEMT por nacionalidade. Fonte: Agrupamento de Escolas Miguel Torga

Nacionalidade	Básico	Secundário	Total
Angola	45	14	59
Bangladesh	1	1	2
Bulgária	1		1
Brasil	40	24	64
Suíça	1		1
China	3		3
Cabo Verde	28	20	48
Alemanha	1	2	3
Espanha	4		4
Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte	2	1	3
Guiné-Bissau	31	20	51
Croácia	1		1
Índia	1	1	2
Itália	1		1
Moldávia	4	3	7
Moçambique	3	1	4
Filipinas	1		1
Portugal	1595	900	2495
Roménia	3		3
Rússia	1	1	2
São Tomé e Príncipe	2	4	6
Ucrânia	4	1	5

Estados Unidos da América	1		1
Venezuela	1		1
Bélgica	2		2
Chile	1		1
Gabão	1		1
Macau	1		1

Apesar dos números anteriores, acredita-se que o número de alunos, de entre os de naturalidade portuguesa, cujos ascendentes são naturais dos PALOP e cujas influências culturais sejam ainda muito presentes no seu quotidiano, é grande.

Isto vai resultar num ambiente escolar muito rico e diversificado culturalmente, (muito comum nas zonas da periferia de Lisboa, e em especial do conselho de Sintra, nas últimas décadas) mas também com alguns desafios de integração, como referido no projeto educativo do agrupamento:

A população escolar, em termos multiculturais, revela alguma heterogeneidade que se tem revelado significativa. Nestes últimos anos, no entanto, foi evidente o aumento dessa heterogeneidade e de alunos que vão sendo integrados ao longo do ano letivo, recém-chegados de países africanos de expressão portuguesa e Brasil, de países do Leste europeu, ou de origem asiática, evidenciando um fraco domínio da língua portuguesa e, por conseguinte, revelando grandes dificuldades na aquisição e compreensão de conhecimentos. (Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2013)

2.1.7 Contexto socioeconómico

O nível socioeconómico dos alunos é muito variado, devido a vários fatores. Um deles é a crescente fixação de imigrantes nestas freguesias, que por sua vez não dispõem logo dos recursos de um agregado familiar já estabelecido no país. Outro é demonstrado pelo nível de escolaridade da população em geral destas zonas (onde se supõe um nível económico maior para um maior grau de escolaridade) cujo índice mais elevado difere entre freguesias (Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2013):

- Massamá: 20,5% tem ensino secundário
- Monte Abraão: 21,4% com 3.º ciclo do ensino básico
- Queluz: 23,5% com 1.º ciclo do ensino básico
- Belas: com o maior índice de população sem instrução (19,3%)

Outro fator é ainda demonstrado pelo número de alunos com acesso a computador e Internet (ver Figura 24):

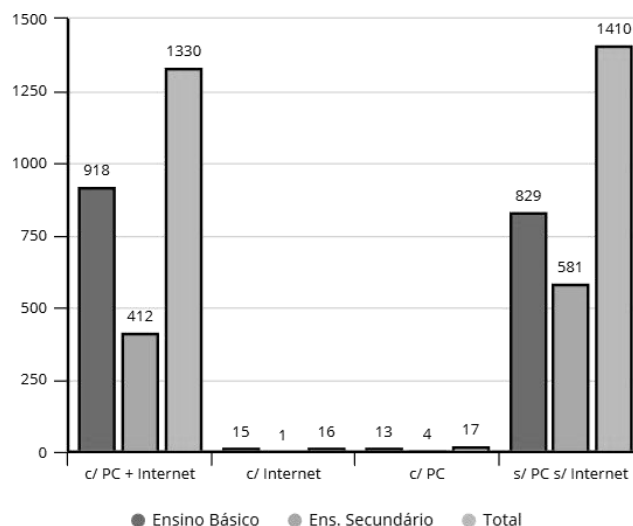


Figura 24 - Alunos com e sem acesso a computador no agrupamento.
 Fonte: Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2013

Por estes dados conseguimos perceber que no agrupamento em questão, e mais especificamente na ESMT, coabitam realidades económicas muito diferentes.

2.1.8 Filosofia e referentes pedagógicos

Não obstante, este agrupamento tem trabalhado para práticas inclusivas e de oportunidades iguais para todos os alunos, no que lhe concerne.

Isto é observável pelos padrões pedagógicos que subscrevem e que moldam os seus objetivos:

Servem-nos pois, por referência, as conclusões de um inquérito internacional, realizado pela OCDE, (...) que conclui as mais importantes ações a promover na educação dos nossos dias:

Ensinar a pensar e não a regurgitar;

Comprometer-se com a educação como um bem público e como uma responsabilidade pública;

Focar melhor o ensino na criação de um amor de longa duração em relação à aprendizagem e na capacidade de pensar criticamente, mais do que no ensino para os testes estandardizados;

Garantir que todas as crianças têm a oportunidade para descobrir as suas aptidões naturais e para as desenvolver;

Assegurar que as crianças mais desfavorecidas e de famílias imigrantes têm as mesmas oportunidades que os outros no acesso a uma educação de qualidade. (Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2013, p. 7 e 8)

É interessante notar aqui também a coadunação desta postura interventiva com a escolha do patrono da escola - e do qual também tomou o nome em 1996. Para além do contributo cultural do autor Miguel Torga, um outro fator que influenciou a decisão foi o da sua postura autónoma, ousada, quase irreverente, perante o mundo e a sociedade, como ilustrada nesta sua afirmação:

A história que era preciso ensinar nas escolas não devia mostrar Carlos, o Temerário, a morrer diante de Nancy. Devia mostrar mas é esta junta de bois aqui à minha porta, atrelada a um carro, à espera que o dono acabe de beber um copo. Que importa lá à humanidade a bazófia do senhor francês? (Miguel Torga, 1907-1994)

Outros princípios orientadores são “o sucesso escolar; a inclusão e integração; o estreitamento da relação entre família e escola; a melhoria da circulação da informação e o investimento na formação; a valorização do espaço escolar; a integração da Escola no meio; a diversificação da oferta formativa; o combate à indisciplina e violência escolares” (Agrupamento de Escolas Miguel Torga, 2018, p. 17)

2.1.9 Oferta educativa

Um dos pontos que caracterizam na verdade a ESMT é procura por uma oferta formativa alargada e que tem como base eliminar o abandono escolar.

Assim a escola oferece, para além da formação básica (7.º ao 9.º) que inclui Cursos de Educação e Formação (CEF), também cursos de ensino secundário em 2 vertentes: Científico-Humanísticos para prosseguimento de estudos a nível do ensino superior, e cursos profissionais para os alunos que pretendam ingressar no mercado de trabalho diretamente.

Tabela 2 - Oferta educativa ESMT. Fonte: Agrupamento de Escolas Miguel Torga.

Cursos Científico-Humanísticos	Cursos Profissionais
Ciências e Tecnologias Artes Visuais Línguas e Humanidades Ciências Socioeconómicas	Auxiliar de Saúde Contabilidade Desporto Gestão de Equipamentos Informáticos Mecatrónica Turismo

2.1.10 Projetos Escolares e as Artes Visuais

A ESMT é uma escola envolvida com muitos projetos extracurriculares e a vários níveis. Nestes incluem-se, entre outros, programas de tutoria aos alunos; acompanhamento na adolescência em parceria com o centro de saúde local; apoio psico-educativo aos alunos e famílias (através do gabinete GIPE); o jornal da Escola (“Sinais da Escola”); vários clubes e programas de leitura; clubes linguísticos (de Alemão); clube de teatro (“Os Torgas”); clubes de incentivo à participação cívica e política (“Parlamento dos Jovens” e “Assembleia Municipal Jovem”); o programa ambiental e de desenvolvimento ecológico Eco-Escolas; e de desporto escolar em parceria com o complexo desportivo do Real Sport Clube de Massamá, muito próximo das instalações da escola.

No âmbito das Artes Visuais, e como acontece na maioria das escolas públicas genéricas, não existe uma grande valorização desta área e o ambiente envolvente criado não é o mais estimulante. Acredito ser um problema mais social e cultural do que das escolas em si. Ainda assim é notável a intervenção artística, assim como a exposição de trabalhos dos alunos, no espaço escola, principalmente no pavilhão A (de serviços). Existe, a este nível, alguns projetos que importa frisar pelo impacto que têm nos alunos. São eles o “Artezone”, que procura desenvolver um interesse pelas artes em geral e articular projetos artísticos com as atividades curriculares. Um clube do património, que se propõe também ao “desenvolvimento da sensibilidade estética” (PAA, Agrupamento de Escolas Miguel Torga, p.18). Existe ainda, a par do PNL (Plano Nacional de Leitura), o Plano Nacional de Cinema, que garante a visualização de filmes considerados como referências a nível nacional e mundial na história cinematográfica, e, por último, mas não menos importante, na mesma área audiovisual o projeto “Cinema, Cem Anos de Juventude”, criado pela Cinemateca Francesa e que colabora anualmente com várias escolas públicas portuguesas para iniciar alunos de várias idades na linguagem do cinema. Os professores envolvidos neste último projeto recebem formação e após várias sessões de experimentação os alunos produzem um filme-ensaio final, de acordo com um tema designado. É importante salientar a participação assídua da ESMT neste ciclo nos últimos 2 anos, tendo já realizado a curta-metragem, *Refúgio* (2018).

Apesar de todas as condicionantes, a ESMT, bem como todo o seu agrupamento, constitui um estabelecimento de ensino muito dinâmico e com uma procura ativa de,

primeiro, melhorar os seus serviços educativos a todos os níveis e, em segundo, de se auto e hetero avaliar como fator potenciador do primeiro.

À semelhança do seu patrono, tem vindo a buscar uma maior autonomia na sua ação pedagógica rejeitando fórmulas pré-fabricadas impessoais e ajustando as medidas interventivas cada vez mais à sua realidade. Tem também procurado dar uma resposta eficaz às necessidades dos alunos, quer profissionais/académicas quer ao nível da vida juvenil e tudo o que lhe é afeto.

Relativamente às Artes Visuais, e não dispondo das condições ideais que outras escolas possuem, tem muito potencial a ser aproveitado, tanto ao nível de infraestruturas, como de atividades e ao nível da própria abordagem pedagógica dos currículos.

2.1.11 As salas de Desenho

As salas onde decorreram as aulas de Desenho A, situam-se nos pavilhões G (sala GD1, durante o 11.º ano) e H (sala HOA ou OA, 12.º ano, onde foi implementada a PES), e eram partilhadas com outras disciplinas do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, como Oficina de Artes, e Geometria Descritiva A. Ambas eram bem iluminadas, com janelas com estores numa das laterais em toda a sua extensão, e estavam equipadas, cada uma, com estiradores individuais de altura regulável, dois lavatórios com água, quadros brancos, uma mesa de luz, um projetor, sete computadores—seis na parede virada para as costas dos alunos, e um, do professor, ligado ao projetor—sendo que apenas o do professor era utilizado. Os outros computadores permaneceram inativos durante todas as aulas observadas (ver Figuras 27 e 30). Para além destes equipamentos comuns às duas salas, a sala GD1 (11.º ano) tinha um gabinete com estantes que era usado para armazenamento de materiais e trabalhos de alunos e painéis de cortiça bastante extensos em duas das paredes (Figuras 26 e 27), e a sala HOA (12.º ano) dispunha de um quadro de giz, dois módulos de cacifos, dois baús metálicos e um armário para armazenamento, um módulo de grelhas para secagem de trabalhos, uma mesa de vácuo para trabalhos serigráficos, e ainda cavaletes dispostos junto às janelas. Para além dos equipamentos, as salas tinham ainda trabalhos de alunos expostos: na sala GD1 estavam dois quadros de tamanho médio, em paredes opostas, feitos em anos anteriores (visíveis nas Figuras 27 e 27), e a sala HOA, durante toda a observação de aulas e até à data da recolha fotográfica, continha elementos decorativos alusivos ao Halloween dispersos pela sala, e uma pintura

mural na parede direita, em toda a sua extensão (Figura 29).



Figura 25 - Sala GD1 (11.º ano): vista geral. Fonte: própria (2020).

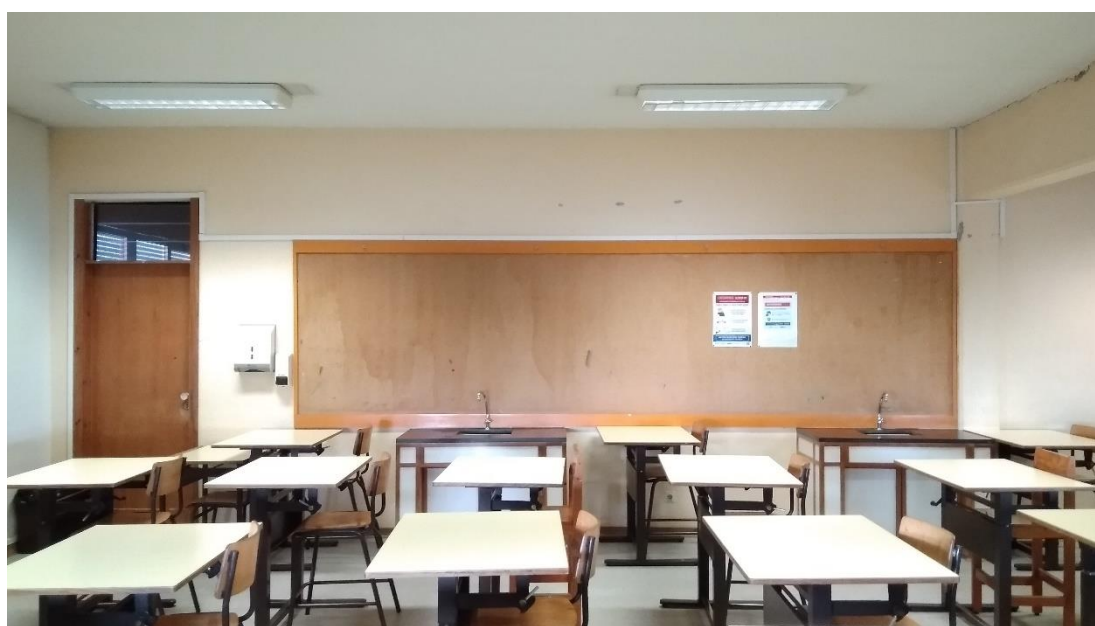


Figura 26 - Sala GD1 (11.º ano): parede lateral direita, com a entrada para o gabinete de arrumações, um dos quadros de cortiça, e os lavatórios. Fonte: própria (2020).



Figura 27 - Sala GD1 (11.º ano): parede atrás dos alunos, com computadores inativos, outro quadro de cortiça e uma pintura de um aluno. Fonte: própria (2020).



Figura 28 - Sala HOA (12.º ano): vista geral. Fonte: própria (2020).



Figura 29 - Sala HOA (12.º ano): vista lateral direita, com a pintura mural, lavatórios, cacifos e armário. Fonte: própria (2020).



Figura 30 - Sala HOA (12.º ano): parede atrás dos alunos, com os computadores, e os cavaletes verticais à direita. Fonte: própria (2020).

2.2 A Turma participante

A turma participante do presente projeto pedagógico era a única turma do Curso de Artes Visuais naquele ano letivo. O acompanhamento desta começou ainda no 11.º ano, na disciplina de Desenho A. No 12.º ano a turma tinha menos dois alunos, um rapaz e uma rapariga, ficando com um total de 19 elementos, 14 raparigas e 5 rapazes. De um modo geral, todos os alunos eram participativos e envolvidos nas tarefas propostas, demonstrando um certo nível de autonomia. Todos mantinham um comportamento estável, com necessidade de orientação e controlo apenas pontual. A autoridade da professora cooperante nunca foi posta em causa, e todos os alunos demonstraram respeito em todos os momentos observados.

Relativamente ao desenvolvimento das competências de desenho, os níveis variavam bastante. Quatro alunos demonstraram competências mais desenvolvidas, relativamente aos seus colegas. As dificuldades mais acentuadas, no geral da turma, eram especificamente no desenho de observação e na representação da figura humana. Para além de dois alunos, nenhum conhecia, intencionalmente, artistas e/ou estilos que servissem como guias e alvos concretos para o seu desenvolvimento no desenho. Embora tivessem referências mais gerais relacionadas com os seus gostos, estas não eram transportadas para a sua prática de desenho, pelo menos nos exercícios e enunciados observados.

2.3 O desafio *Inktober*

Como já referido anteriormente, a participação no desafio internacional *Inktober* foi proposta muito casualmente após diálogo informal com a professora cooperante, no final de uma das aulas observadas. A ideia já tinha sido discutida com um colega de mestrado, também tutorado pela mesma professora cooperante, e que encorajou a proposta. A professora cooperante manifestou-se muito entusiasmada e pediu apenas que lhe fossem facultadas mais informações sobre o desafio para o seu email. Após análise e aprovação, a professora cooperante sugeriu que fosse o professor estagiário a apresentar o desafio à turma numa das próximas aulas. Uma vez que não foi possível ao professor estagiário comparecer na escola nos primeiros dias do desafio, a professora cooperante tomou a liberdade de apresentar o desafio aos alunos, em linhas gerais, tendo já traduzido a lista de *prompts* (mote temático para cada dia) e fornecendo-a aos alunos para que estes

pudessem ir adiantando trabalho. Assim, coube ao professor estagiário apresentar o desafio mais detalhadamente na semana seguinte.

2.3.1 Relatório (*Inktober*)

Apresentação do Inktober à turma (quinta-feira, 10 de outubro de 2019)

Ao contrário do que se acordou antes com a professora cooperante, a apresentação do desafio *Inktober* à turma por parte do professor estagiário não sucedeu no fim da aula. Durante a movimentação da entrada dos alunos na sala, enquanto estes se dirigiam para os seus lugares e preparavam os seus materiais, a professora cooperante informa o professor estagiário de que seria melhor fazer a apresentação logo no início, justificando que no fim da aula poderia já não haver tempo. Então o professor estagiário tomou partido da confusão inicial na sala de aula, preparou o ficheiro PowerPoint a apresentar e o projetor.

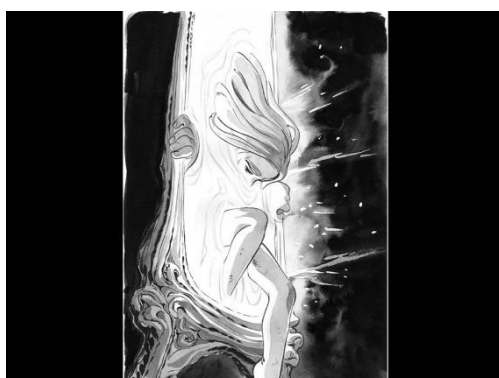
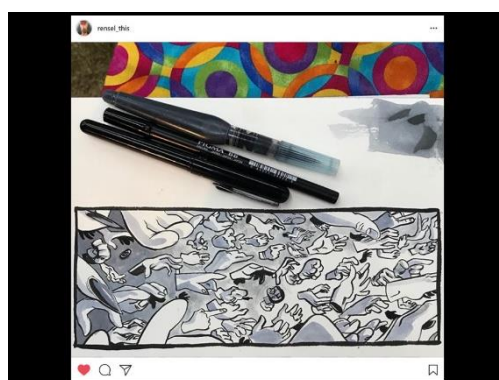
Assim, após fazer a chamada, a professora cooperante iniciou a aula pedindo a atenção da turma e lembrou os alunos deste desafio que já lhes tinha sido apresentado na semana passada, e sobre o qual o professor estagiário iria dar mais informações de seguida, passando-lhe depois a palavra. A turma estava expectante, em silêncio, a aguardar a intervenção do professor estagiário e era notória a curiosidade por parte dos alunos, em grande parte porque esta seria a primeira vez que o professor estagiário se dirigia a toda a turma no lugar de professor.

Inicia-se então a apresentação, e um dos alunos junto à porta intervém perguntando se era necessário que ele apagasse a luz (os interruptores estavam junto à porta). Confirma-se que sim, ficando acesas apenas as luzes ao fundo da sala.

Ainda antes dos slides mais explícitos, faz-se a questão à turma de quem já tinha ouvido falar e/ou participado no *Inktober*, antes de lhes ser apresentado nestas aulas, ao que apenas dois alunos respondem que já tinham ouvido falar, mas que nunca tinham participado. Assim, prosseguiu-se sabendo que era quase uma novidade entre a maior parte dos alunos.

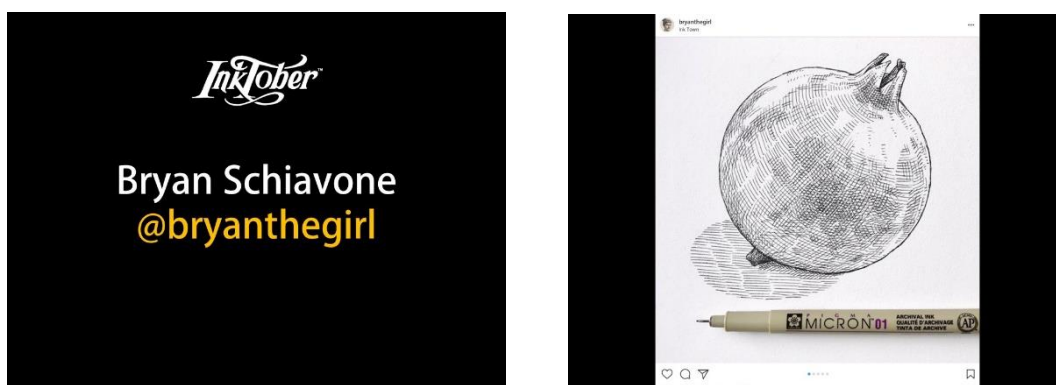
Tendo em conta a introdução das informações estruturantes que a professora cooperante já havia feito na semana passada, optou-se por apresentar apenas exemplos de várias abordagens diferentes ao desafio, por diferentes artistas, de forma a inspirar os

alunos e despertar neles a criatividade e incitar à sua participação. Não obstante, fez-se a recapitulação das regras e características básicas, assim como dos objetivos e da lista de motes, para reforçá-los na memória do alunos. Houve a preocupação de apresentar exemplos de vários estilos e níveis técnicos e de complexidade para aumentar as chances de todos se identificarem de alguma forma com o desafio. Adicionalmente, houve ainda o cuidado de referir os nomes dos principais artistas profissionais mencionados, assim como o seu nome de utilizador da rede social Instagram, para que os alunos pudessem ir adquirindo referências, incentivando-os a pesquisar rapidamente e subentender a importância de conhecer os nomes dos seus modelos artísticos (ver Figuras 31, 32, 33, 34, 35 e 36).



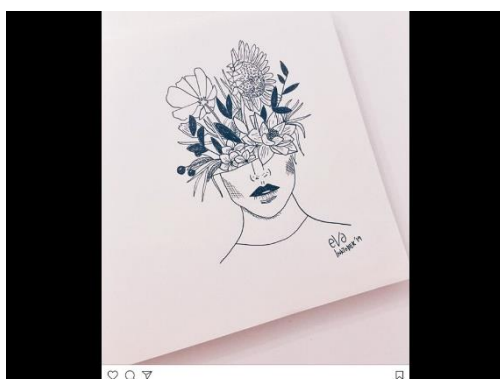
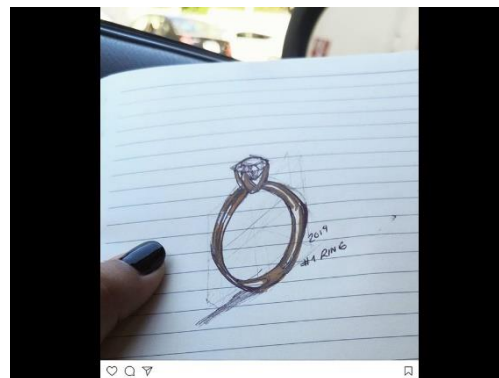
Figuras 31, 32, 33, 34, 35 e 36 – (da esq. p/ dir.) Slides com os nomes dos artistas, os seus nomes de utilizador da rede social Instagram, e exemplos da sua abordagem ao desafio *Inktober* retirados das suas páginas. Fontes: Slides: próprios; ilustrações: Instagram.

Os exemplos apresentados iniciaram-se com desenhos do criador do desafio, Jake Parker, e com a forma criativa como ele utilizou, numa sessão passada, os vários dias do desafio para contar uma história de um personagem, sendo cada dia o correspondente a um ou alguns *frames* de banda-desenhada (ver Figuras 31 e 32). Seguiram-se o caricaturista e ilustrador Vincent Rensel (Figuras 33 e 34), que decidiu utilizar cada dia para explorar uma temática diferente (criaturas marinhas; bocas; mãos; veículos), ignorando os *prompts*; o criador de personagens Suheb Zako (Figuras 35 e 36), com situações de fantasia para cada item da lista; e ainda, a ilustradora e educadora Bryan Schiavone (Figuras 37 e 38), com uma abordagem mais realista e simples quanto aos motivos escolhidos, muitos deles naturalistas.



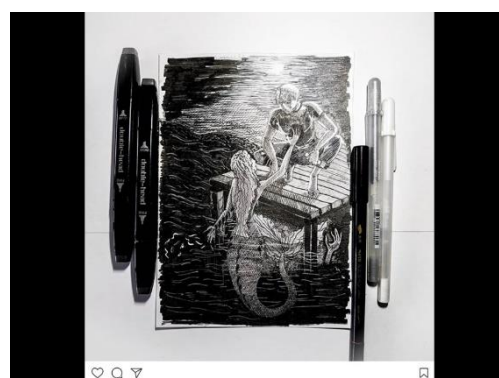
Figuras 37 e 38 – Slides com a abordagem da artista e educadora Bryan Schiavone, e os seu nome de utilizador na rede social Instagram. Um estilo mais realista e com uma técnica diferente. Fontes: Slides: próprios; ilustrações: Instagram.

Tirou-se também partido do desfasamento desta apresentação como o início oficial do desafio — a 1 de outubro — e procuraram-se exemplos de desenhos de alguns dos motes da lista que já tinham sido feitos e publicados, para estimular os alunos as diferentes hipóteses escolhidas (ver Figuras 39, 40, 41 e 42).



Figuras 39, 40, 41 e 42 – (da esq. p/ dir., resp.) Slides com dois exemplos de abordagens dos prompts de 2019, dia um: “anel” (*ring*); e dia dois: “descuidado” (*mindless*) Fontes: Slides: próprios; ilustrações: Instagram

Durante a apresentação o professor estagiário procurou motivar a participação dos alunos, apelando à liberdade criativa que o desafio oferece, e indicando que não são necessários desenhos muito complexos para concluir o desafio, e que a importância está em participar todos os dias, demonstrando que para a mesma palavra da lista existem várias soluções mais simples ou mais detalhadas (ver Figuras 43 e 44).



Figuras 43 e 44 – Slides com dois exemplos de abordagem ao *prompt*, em 2019, do dia três: “isca” (*bait*), um mais simples, e outro mais complexo. Fontes: Slides: próprios; ilustrações: Instagram.

No fim, foi solicitado para se acenderem de novo as luzes e o professor estagiário disponibilizou um momento para dúvidas em relação ao que tinha sido explicado. Não havendo questões passou-se de novo a palavra à professora, que indicou que o trabalho em vigor anteriormente — portfólio, com trabalhos A4 — seria substituído por este, em formato A5, até ao final do mês de outubro.

2.3.2 Análise de resultados (*Inktober*)

Tendo surgido a ideia de implementar este desafio artístico online de forma espontânea, não planeada, e não tendo sido identificado na turma um entusiasmo visível após a referida apresentação, não se criaram grandes expectativas quanto aos resultados. Assim, o envolvimento demonstrado nos dias seguintes e os trabalhos que começavam a surgir perante a iniciativa foram de surpreendentes e inesperados. O entusiasmo da própria professora cooperante ao partilhar a diferença de atitude demonstrada por grande parte dos alunos era notório, referindo que intencionava implementar este desafio nos anos seguintes.

Com o decorrer dos dias do desafio foi possível observar o desenvolvimento do trabalho dos vários alunos. Como é normal, o empenho e investimento, assim como as abordagens ao desafio, variaram grandemente dentro da turma. A título de exemplos, os alunos P. e D. optaram por utilizar uma temática do seu interesse: o tarot, e desenvolveram todas ou a maior parte dos motes (*prompts*) em torno desse tema. Apesar dos temas semelhantes, produziram resultados visuais muito diferentes (ver Figuras 45 e 46).



Figuras 45 e 46 – Trabalhos de dois alunos no desafio *Inktober* em torno da temática do tarot. Fonte: própria.

Outros alunos estabeleceram critérios quanto ao suporte, como a aluna DP, que fez os desenhos em folhas brancas e em folhas pretas, ora numa ora noutra (Figura 47), e

outros quanto à técnica, onde, para além da tinta preta, coloriram os desenhos usando um material e estilo específico (Figuras 48 e 49) ou extrapolaram completamente a questão da tinta preta e utilizaram outra técnica específica da sua preferência, como o caso da aluna B, que intencionalmente aproveitou o desafio para explorar a pintura com aguarelas (Figuras 50, 51 e 52). Para além destes exemplos, todos os outros foram abordando os vários *prompts* com mais ou menos detalhe de forma individual, palavra a palavra, sem uma temática unificadora muito evidente, apenas com a técnica da tinta em comum (ver Figuras 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 e 60).

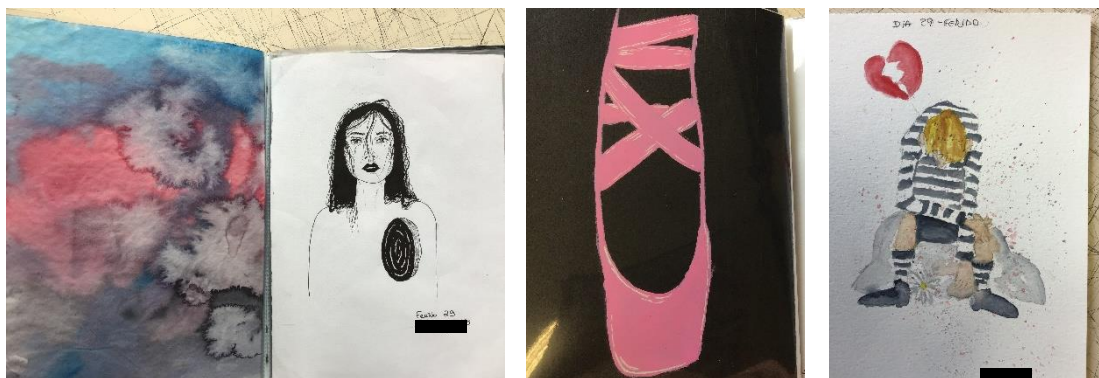


Figuras 47, 48, 49, 50, 51 e 52 – Trabalhos de alunos no desafio *Inktober*, com variação (da esq. p/ dir., resp.) na cor das páginas, no estilo cromático, e na técnica/meio utilizado (três últimos exemplos, a aguarelas). Fonte: própria.



Figuras 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 e 60 – Várias abordagens e interpretações dos motes por alunos diferentes. (Na fila de baixo) exemplos de interpretação da palavra “tesouro” (*treasure*) mais literais (primeiro e segundo exemplos) e mais simbólicos (penúltimo e último exemplos). Fonte: própria.

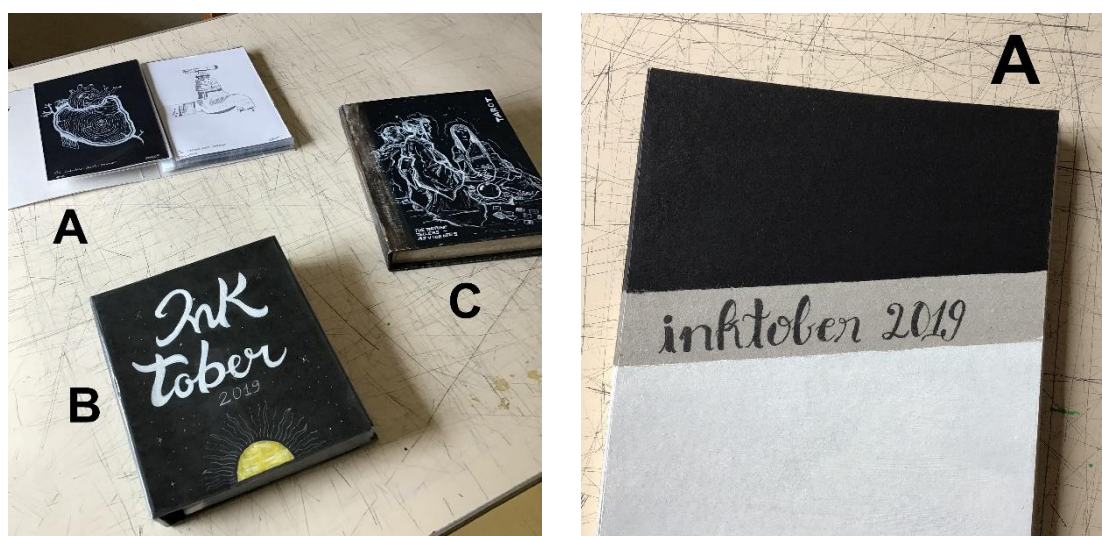
Nestes casos as abordagens poderiam ser mais literais em relação ao mote (ver Figuras 57 e 58) ou mais criativas, jogando com os vários significados das palavras e os seus valores simbólicos, afastando-se de uma interpretação mais literal (ver Figuras 59 e 60), sendo que um aluno pode estar mais inspirado num momento e fazer uma ligação mais criativa com um mote e noutro momento não conseguir afastar-se tanto deste. Em todos os casos, o contexto sociocultural dos alunos, assim como os seus interesses pessoais manifestou-se e revelou ser um fator decisivo nos desenhos e temas que escolhiam representar. Estes temas poderiam ir desde o já mencionado tarot; temas da fé cristã; várias referências a séries de *anime* (estilo de animação japonês) e outras séries animadas muito populares entre a camada mais jovem; super-heróis; objetos do seu dia a dia; vestuário e moda; e situações e vivências mais pessoais—por exemplo, a palavra “ferida” (*wound*), obteve alguns resultados que procuravam representar a dor emocional (ver Figuras 61, 62 e 63).



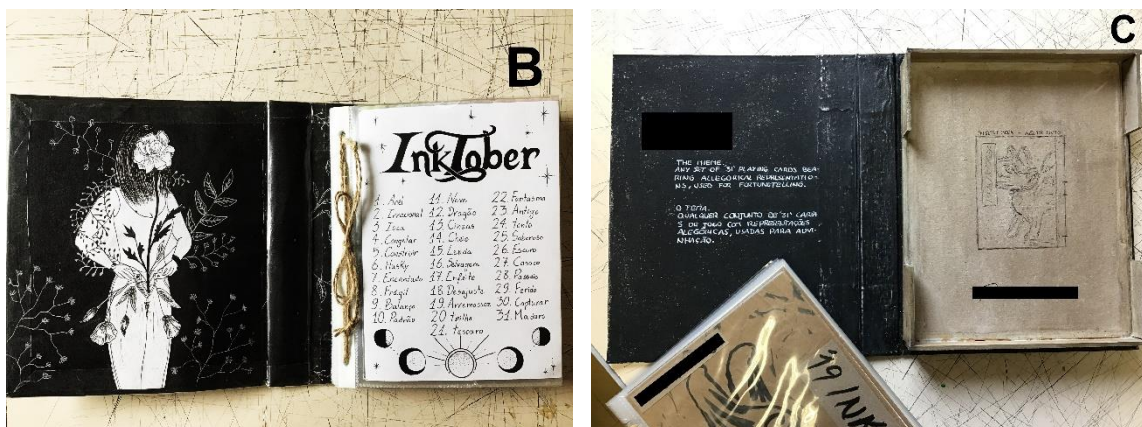
Figuras 61, 62 e 63 – Abordagens mais simbólicas dos alunos ao mote “ferida” (*wound*). Fonte: própria.

Algo muito relevante que se constatou ao longo dos vários desenhos foi a convergência de meios/técnicas (tinta-da-china e aguadas; aguarelas; acrílicos; guache; marcadores) e conteúdos (figura humana e escorços; texturas; luz e sombra e modelação das formas; transparências; perspectiva), abordados anteriormente e que foram aplicados na procura de soluções para os vários desenhos. Isto demonstra que este tipo de atividades também promove a mobilização de saberes que de outra forma poderiam permanecer inertes à espera que se criassem situações específicas para a sua aplicação.

No final do desafio, vários alunos tinham desenvolvido autênticos projetos de desenho que iam muito além daquilo que era esperado. Pelo menos três deles elaboraram capas intencionalmente trabalhadas para os seus trinta e um desenhos (ver Figuras 64, 65, 66 e 67).



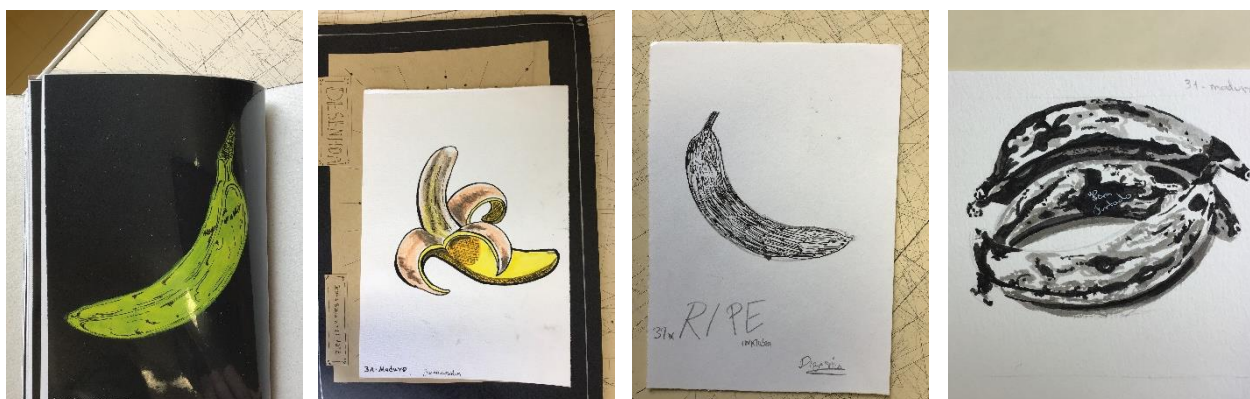
Figuras 64 e 65 – Capas trabalhadas propositadamente para compilar os desenhos do *Inktober* (com detalhe da capa A). A capa A é pertence ao projeto em que a aluna optou por fazer em folhas pretas e brancas, à vez. Fonte: própria.



Figuras 66 e 67 – Capas trabalhadas propositadamente para compilar os desenhos do *Inktober* (detalhes das capas B e C). Pormenor da capa B com uma ilustração interior, e da capa C, com uma caixa feita à medida para guardar os desenhos, e com indicações no domínio do design. Fonte: própria.

O índice de participação foi especialmente elevado em relação às estratégias utilizadas anteriormente (como o portfólio semanal). Alunos que normalmente não participavam tão frequentemente noutras atividades de desenho fora das aulas, participaram neste desafio, mesmo que não o tenham concluído até ao fim, demonstrando melhorias no seu desempenho.

Contudo, também foi possível analisar um certo desgaste geral nos últimos dias do desafio, e alguns alunos não concluíram todos os desenhos (ficando a meio do desafio). Uma outra situação que surgiu foi a repetição de temas para a mesma palavra (ver Figuras 68, 69 70 e 71). Isto pode ter sucedido por coincidência, ou, mais provavelmente, pela troca de ideias na turma sobre os trabalhos.



Figuras 68, 69, 70 e 71 – Alguns exemplos de repetição para o mote do último dia: “maduro” (*ripe*). Ainda assim são notórias as diferenças entre cada um. Fonte: própria.

Um dos aspetos centrais do desafio *Inktober* que acabou por não ser tão explorado, foi o da partilha online. Este aspeto, como exposto no enquadramento teórico, tem muitos benefícios para o investimento que os participantes fazem nos desenhos, e também para a sua perseverança até ao fim do desafio. Tanto quanto foi possível observar, apenas uma aluna publicou os seus trabalhos na rede social Instagram—algo que já fazia por iniciativa própria com outros trabalhos — levando a experiência para fora do contexto específico da sala de aula. Esta falta sucedeu por dois motivos que se considerou serem os principais: i) o primeiro foi o foco no desafio como um enunciado para a disciplina de Desenho A, onde a apresentação de resultados à professora cooperante, para avaliação, acabou por ofuscar esta componente mais interativa, ficando assim a experiência do desafio mais limitada ao grupo turma; ii) o segundo motivo, foi a falta de intencionalidade e reforço de comunicação deste elemento. Poder-se-ia ter enfatizado junto da professora cooperante (na proposta) e dos alunos (na implementação) o papel de suma importância da partilha online dos desenhos, de modo a ser possível acompanhar também esta componente, e não só os aspetos formais e técnicos dos trabalhos em si. Deste modo foi possível verificar que, apesar dos resultados muito positivos face aos objetivos do desafio, a experiência poderia ter sido ainda mais impactante e eficaz.

2.4 Criação de Personagens para animação (UD)

A UD de Criação de Personagens para Animação contou com um total de cinco aulas lecionadas na disciplina de Desenho A, (às terças e quintas-feiras, das 13h30 às 15h00) e três aulas de trabalho autónomo (TA) orientado pela professora cooperante (às sextas-feiras, no mesmo horário). Esta opção de sessões de trabalho complementar deveu-se à impossibilidade de comparência do professor estagiário na escola às sextas-feiras. Assim, nestes dias, os alunos teriam oportunidade de dar continuidade aos trabalhos iniciados nas sessões anteriores.

Como já mencionado, um dos temas que inicialmente se considerou como tema principal neste relatório de PES era a exploração das potencialidades do desenho do gesto (*gesture drawing*) como promotoras de uma prática do desenho mais espontânea e desinibida (ver secção 2.5.1.). Assim, este tema não deixou de ser contemplado no planeamento da UD, sendo por isso, explorado na primeira aula que foi quase

exclusivamente dedicada a exercícios de desenho do gesto, com exceção de um exercício inicial de desenho “cego” (*contour drawing*). Na segunda aula e seguintes iniciou-se o tema mais específico da criação de personagens que se dividiu em quatro partes: pesquisa; linguagem das formas; retrato físico e psicológico e conceção final de personagens.

Tabela 3 - Distribuição cronológica das diferentes etapas da UD.

Data (DD/MM/AAA)	Etapas de Trabalho (90 minutos p/ sessão)
26/11/2019	Potenciar os Sentidos (contorno e gesto)
28/11/2019	CPA: Pesquisa
3/12/2019	CPA: Linguagem das Formas
5/12/2019	CPA: Retrato Físico e Psicológico
10/12/2019	CPA: Conceção Final de Personagens

2.4.1 Metodologia

Para além do carácter utilitário face ao módulo de cinema de animação onde se inseriu, tendo-se tido o cuidado não prejudicar os planos já projetados pela professora cooperante, esta unidade didáctica também teve um carácter experimental, primeiro, no sentido em que procurou verificar a problemática presente na última questão de investigação (c) da presente PES:

- Será o desenho do gesto (*gesture drawing*), com as suas características, uma estratégia eficaz para desenvolver uma prática mais natural e confiante do desenho em alunos do ensino secundário?

e, depois, também presente na exploração de outras temáticas apresentadas no enquadramento teórico, a saber, a importância de conhecer e ter referências visuais de qualidade (transversal ao momento *Inktober*); e a importância da disponibilização de certos materiais em abundância (nomeadamente, as folhas de papel).

Recorreu-se a um modelo de investigação de carácter maioritariamente interpretativo, através de uma modalidade de investigação sobre a prática, e, de um modo não previsto, mas também, de investigação-ação, particularmente durante as últimas três aulas, uma vez que neste período a unidade foi sofrendo alguns ajustes e alterações de acordo com o que resultava de cada sessão. A recolha dos dados para análise foram

sobretudo a observação direta, as notas em diário de campo sempre que possível e, obviamente os trabalhos produzidos pelos alunos. Foram ainda feitos questionários à turma, alguns meses depois da implementação do projeto.

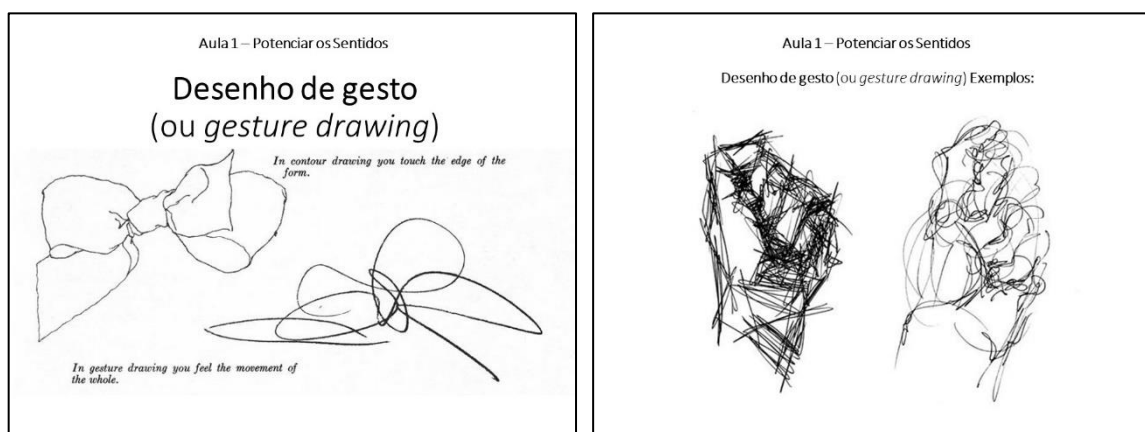
As aulas seguiram um modelo expositivo apenas para introduzir as componentes teóricas necessárias às atividades e objetivos, normalmente nos primeiros minutos de aula, sendo o restante tempo dedicado à aplicação prática desses conceitos. Procurou-se regular o trabalho providenciando *feedback* o mais direto e específico possível, consoante as situações da aula, recorrendo a rondas aluno a aluno — e mais tarde, grupo a grupo — e sempre que oportuno, a demonstrações daquilo que se pretendia num bloco A4.

2.4.3 Relatório

Aula 1 (Potenciar os sentidos) terça-feira, 26 de novembro de 2019

Após um breve diálogo com a professora cooperante no início da aula, e após esta chamada de atenção à turma, explicando que o professor estagiário iria naquele dia dar início às suas aulas (acerca das quais ela já tinha vindo a informar os alunos), este cumprimenta-os e informa que, de acordo com o módulo do cinema de animação que eles iriam desenvolver, naquele dia se daria início à unidade didática de criação de personagens para animação. Após esse momento a professora desloca-se para o fundo da sala. Foi explicado aos alunos que, apesar disso, a primeira aula seria de preparação, através de dois exercícios mais gerais de desenho que o professor introduziu na apresentação PowerPoint: desenho cego e desenho do gesto. Neste momento a turma estava muito sossegada e atenta.

É perguntado aos alunos se já conheciam os exercícios e quase todos acenam que já tinham feito o exercício de desenho cego, informação que é logo confirmada pela professora que relembra aos alunos a situação. Assim, aproveitou-se este pré-adquirido para relembrar os objetivos do desenho cego — que não seria um desenho bonito. Parte-se, brevemente, para a explicitação do desenho do gesto (*gesture drawing*), contrastando-o com o desenho de contorno, e depois com o esboço (*sketc.h*), para demonstrar as diferenças (Figuras 72 e 73) e de seguida mostram-se vários exemplos.

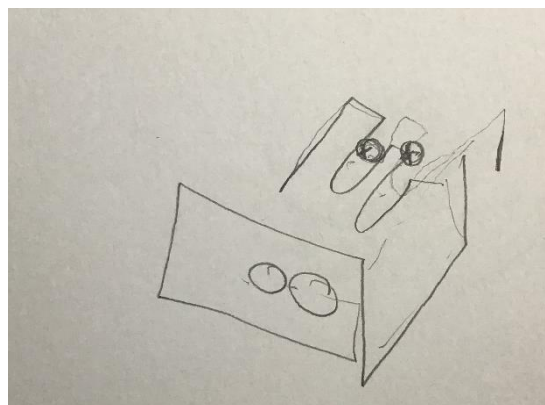
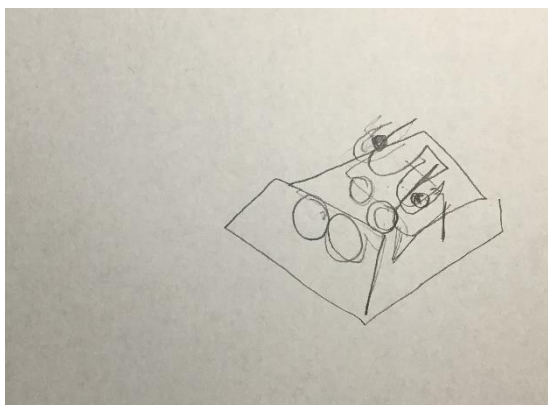


Figuras 72 e 73 – Slides da aula 1: as diferenças entre desenho de contorno e desenho do gesto (esq., com exemplo de um laço, retirado do livro de Kimon Nicolaides, 1992) e entre esboço e desenho do gesto. Fonte: própria.

Após esta exposição explicou-se os exercícios da aula e distribuiu-se um enunciado com exemplos de *gesture drawing* e cinco folhas brancas A4 por aluno.

Os alunos começaram a trabalhar rapidamente no primeiro exercício (desenho “cego”), ordeiramente e em silêncio — algo que era costume em todas as aulas — utilizando objetos que tinham em cima da mesa (estojos, materiais e respetivas caixas, óculos, telemóveis, as próprias mãos). Aproveitando a aparente concentração dos alunos o professor estagiário fez igualmente o exercício, num bloco que tinha trazido para o efeito, desenhando o comando do projetor. Após esse registo, foi feita uma ronda pela sala para ver o progresso. Verificou-se algo muito comum neste tipo de desenho: alguns alunos — curiosamente alguns dos que revelavam competências mais desenvolvidas — tinham dificuldade em não olhar para o papel, e tentavam “acertar” as linhas do desenho,

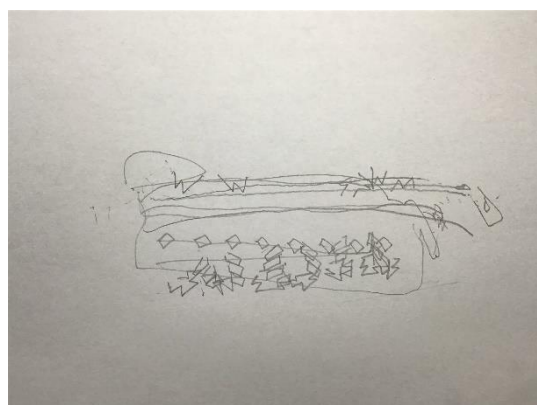
tendo linhas extremamente “direitas”. Fizeram-se as devidas reorientações e dá-se *feedback* direto, aluno a aluno e prossegue-se.



Figuras 74 e 75 – Exercícios de desenho “cego” da aluna B. Fonte: própria.

Verificou-se ainda outra situação interessante: a aluna B, que estava a sair-se bem no exercício, demonstrava-se muito chocada pelo facto de as linhas estarem todas tortas (ver Figuras 74 e 75), ao que se respondeu lembrando o verdadeiro objetivo do exercício: aprimorar a relação sensorial entre visão e tato, e não um desenho “bem feito”. Neste exercício houve um sucesso geral na turma, e não houve dificuldade aparente em fazê-lo.

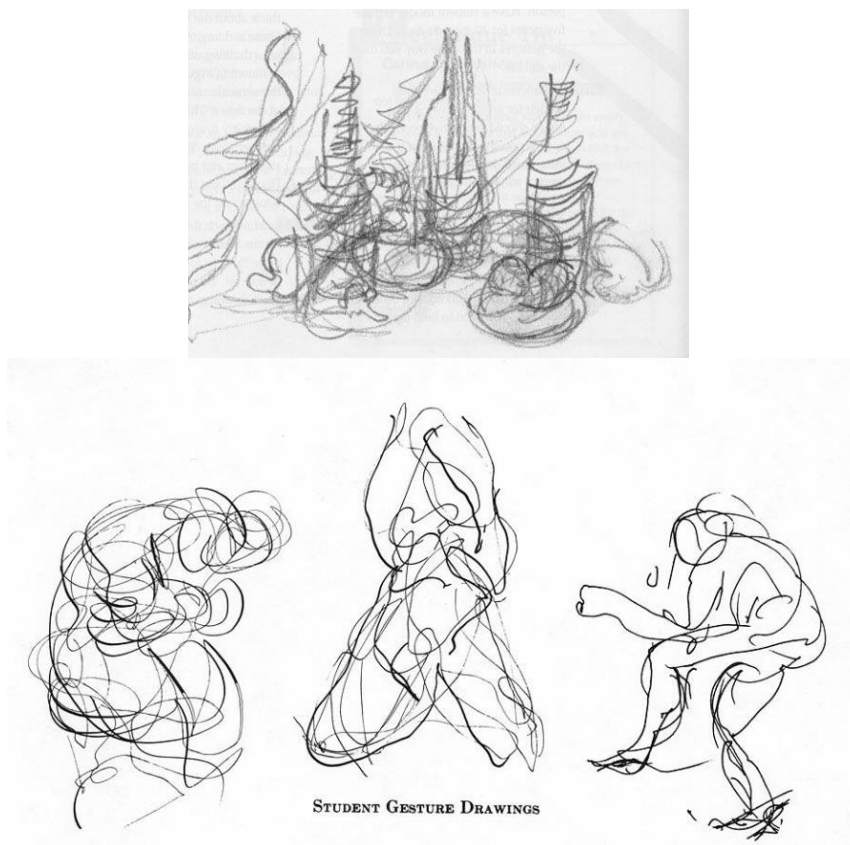
Tendo planeado um tempo de quinze minutos para o exercício de desenho “cego”, verificou-se que muitos dos alunos eram mais rápidos a concluí-lo do que se previra, sendo necessário antecipar a fase seguinte.



Figuras 76 e 77 – Exercícios de desenho “cego” dos alunos. Fonte: própria.

É indicado aos alunos que se passaria agora para os *gesture drawing*. Optou-se por utilizar a terminologia inglesa uma vez que é mais precisa para identificar o tipo de

exercício. Salientou-se a diferença quanto ao modo de execução e lembrou-se aos alunos os exemplos presentes no verso do enunciado (Figuras 78 e 79).



Figuras 78 e 79 – Exemplos de *gesture drawing* no verso do enunciado. Fonte: Pinterest; Nicolaides (1992).

Uma vez que este exercício era mais intensivo e resultam mais desenhos, são distribuídas mais folhas brancas A₄ e A₃, para que esta não constituísse uma preocupação para os alunos. Encontrou-se alguma dificuldade aqui, pelo facto de não se ter estimado previamente quantas folhas de papel seriam necessárias por aluno, então perdeu-se algum tempo na distribuição das folhas pelos vários alunos, ao que a professora cooperante intervém e auxilia nesta distribuição, juntamente com mais duas alunas que estavam nas filas da frente.

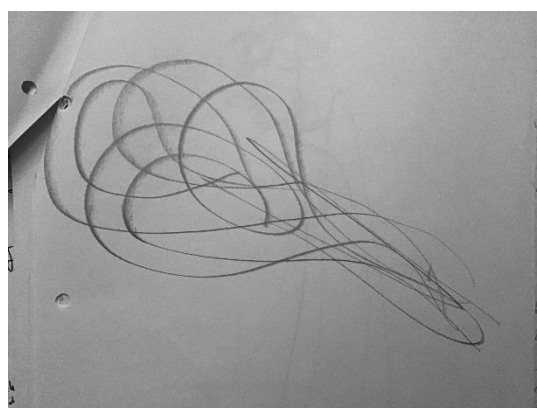
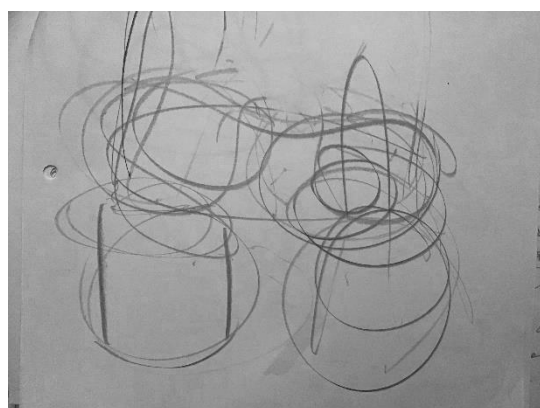
Num primeiro momento foi solicitado aos alunos que utilizassem uma folha só para “rabiscar” e deixar o lápis “deambular” e livre e espontaneamente como preparação. É notório, neste momento, que alguns alunos acharam este exercício um pouco descabido, mas prosseguiram, não obstante.

Passou-se então para o primeiro exercício de *gesture drawing*, onde foi pedido que desenhassem os mesmos objetos que utilizaram antes, aplicando o que havia sido explicado no início da aula. Mas aqui verificou-se que existia uma maior dificuldade em compreender e executar o que se pretendia.

Muitos dos alunos começaram a fazer desenhos normais, mas alterando apenas o traço, para um mais rabiscado, manifestando dificuldades em abstrair-se dos contornos dos objetos (Figuras 80 e 81). Nesse momento é feita então uma ronda, aluno a aluno, e dado *feedback* individual recorrendo a demonstrações num bloco de papel de rascunho (Figuras 82 e 83).

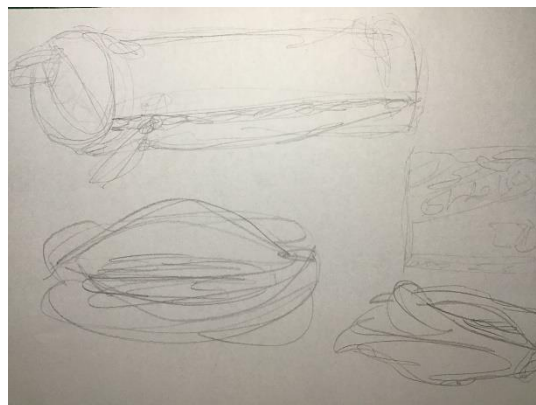
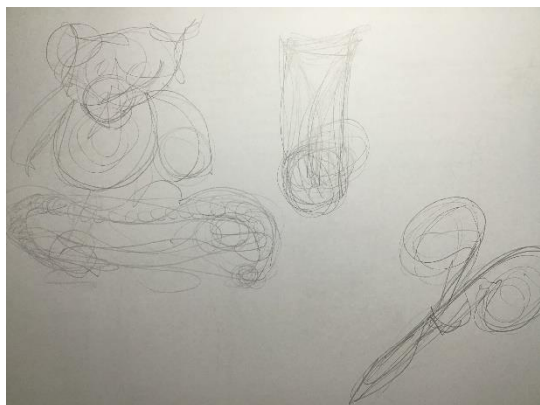


Figuras 80 e 81 – Desenhos de *gesture* que revelam dificuldades em abstrair-se dos contornos. Fonte: própria.

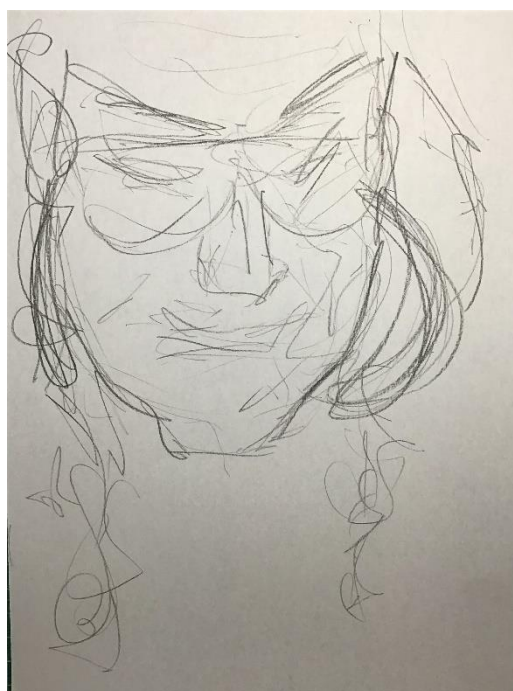


Figuras 82 e 83 – *Gesture drawings* demonstrativos pelo professor estagiário em relação aos objetos desenhos das figuras 77 e 78 (depósitos de tinta com pipeta, à esq., e tesoura, à dir.). Fonte: própria.

Apesar das dificuldades gerais houve alunos que conseguiram captar com maior sucesso a essência dos objetos (Figuras 84 e 85), e alguns avançaram até para desenhos dos colegas ainda nesta fase (Figuras 86 e 87).



Figuras 84 e 85 – *Gestures* captados com maior sucesso, pelos alunos. Fonte: própria.



Figuras 86 e 87 – *Gestures* dos colegas, ainda no primeiro momento (dos objetos), pelos alunos. Fonte: própria.

Terminado o primeiro momento de *gesture drawings* de objetos, passou-se para a segunda fase, com figura humana.

Foram novamente distribuídas folhas pela turma, outra vez com a ajuda da professora cooperante, mas desta vez só de tamanho A₃ para permitir uma maior

gestualidade. Informou-se que os alunos iriam posar à vez, para que nenhum ficasse sem desenhar, e fariam cinco poses cada um, a começar nos alunos das filas da frente e passando para os de trás, sucessivamente, com a duração de 10, 20, 30 segundos e depois de 1 minuto, sucessivamente. Salientou-se a importância de não refletir muito, de ser intuitivo e reagir num impulso às poses. Informou-se que os alunos poderiam utilizar o verso da folha.

Perante o desafio de desenhar a figura humana os alunos ficam mais apreensivos.

A primeira aluna posa, e logo surge a dificuldade de fazer poses variadas, pelo que são sugeridas poses pelo professor estagiário, cujas ideias foram retiradas previamente do manual de Nicolaides (1992), que já havia identificado este como um dos problemas recorrentes deste tipo de exercícios. Informa-se que os alunos poderiam repetir as poses dos colegas se necessário.

Perante a alternância rápida das poses, de 10 em 10 segundos, começa uma excitação natural dentro da turma, e alguns alunos manifestaram-se um tanto aflitos pelo ritmo acelerado do exercício, que se considerou normal, pois a turma estava habituada a desenhos e trabalhos lentos e graduais, mas mantêm-se nas tarefas propostas como era hábito.

O professor estagiário manteve a rigidez dos tempos, e continuou a pressionar a turma para desenhos mais intuitivos e impulsivos.

A meio do exercício surge uma dificuldade: os alunos nas filas de mesas mais atrás não conseguiam ver as pernas dos colegas que estavam a posar, e tentou-se que quem estava a fazer as poses permanecesse na direção do corredor central das mesas, medida esta que se revelou pouco eficaz, pois os alunos tinham de se movimentar, mesmo estando nos seus lugares, para ver.

A segunda aluna a posar optou por não o fazer, e passa-se ao próximo aluno, normalmente. Mantém-se a rigidez nos tempos e os alunos começam a ficar mais focados. Os alunos mostram-se também bastante divertidos com a dinâmica das poses, tanto os que posavam, como os que estavam a desenhar.



Figuras 88, 89, 90 e 91 – Desenhos de gestures da figura humana, pelos alunos, no último exercício da aula 1.
Fonte: própria.

Todos os alunos mostraram-se mais envolvidos durante este último tempo. Foi mais difícil neste exercício providenciar *feedback* direto aos alunos, pois a necessidade de monitorização dos curtos tempos das poses, não o permitiu. Observa-se também que todos os alunos optam por utilizar as folhas A₃ na horizontal, e fazer várias poses na mesma.

A aula prosseguiu assim intensa até ao toque, e pede-se aos alunos que identifiquem todos os desenhos e os deixem em cima da secretária do professor para análise posterior dos resultados.

Apesar do que se pretendia inicialmente, devido ao término do tempo da aula, foram apenas desenhadas poses de 10 e 30 segundos, num total de cerca de vinte e duas poses: dezoito de 10s; e quatro de 30 segundos, e apenas quatro alunos posaram — três raparigas e um rapaz.

Numa análise imediata dos desenhos produzidos, e mesmo durante a execução dos desenhos (nas filas da frente) verifica-se que, mesmo entre os alunos com competências

menos desenvolvidas no desenho, foi conseguido algum nível de captação do *gesture* e foi revelada mais desenvoltura nos últimos desenhos produzidos.

Lembrou-se ainda à turma do trabalho para casa, como explicitado no enunciado, que consistia em um desenho de “cego” e cinco de *gestures*.

Aula 2 (CPA: Pesquisa) quinta-feira, 28 de novembro de 2019

Na segunda aula da UD é iniciada a temática mais específica de criação de personagens. Os alunos entraram ainda a conversar uns com os outros e enquanto isso o professor estagiário preparava o projetor e o ficheiro PowerPoint. A professora tomou o seu lugar no fundo da sala, como na última aula, para poder observar o desempenho do professor estagiário e controlar melhor o comportamento da turma.

Chama-se a atenção dos alunos para o início da aula; alguns alunos aproveitam para entregar o trabalho que foi pedido para casa. Espera-se o silêncio da turma, e pouco depois o professor estagiário inicia a aula. Apagaram-se as luzes. Perguntou-se aos alunos da última fila se conseguiam ver bem a projeção.

É feita a introdução ao tema e são projetadas inicialmente duas curtas-metragens de animação com c. de 5 minutos cada uma. Uma vez que a professora cooperante tinha colocado ao critério dos alunos fazer a animação vertente 2D ou na vertente *stop-motion* (com modelos físicos tridimensionais), foram visualizados em aula um exemplo de cada modalidade (Figuras 92 e 93): primeiro a curta 2D *The King and the Beaver* (Alves-Rodrigues et al., 2011) e a produção portuguesa *Dodu – O Rapaz de Cartão* (Ribeiro, 2010).



Figuras 92 e 93 – Still frames das curtas-metragens de animação *The King and the Beaver* (2011) e *Dodu – O Rapaz de Cartão* (2010). Fontes: imdb.com; agencia.curtas.pt.

Depois destes vídeos salientou-se a simplicidade formal das personagens nos dois exemplos e indicou-se que este é um aspeto chave na criação de personagens para animação.

Parte-se depois para a projeção de vários exemplos de *model sheets* (folhas modelo) de personagens. Estes exemplos suscitaram uma reação positiva da parte dos alunos pois pertenciam a séries e filmes animados que eles conheciam e admiravam (Figuras 94, 95, 96 e 97) e foram propositadamente selecionadas para ecoarem com os interesses dos alunos.



Figuras 94, 95, 96 e 97 – Folhas modelo (*model sheets*) mostradas na apresentação, com personagens de séries e filmes conhecidos pelos alunos. (da esq. p/ dir.) *Rei Leão*; *One Piece*; *Tekkonkinkreet* e *Game of Thrones*.
Fonte: Pinterest.

Na apresentação teve-se o cuidado de ter os nomes dos artistas, ou da série/filme a que pertenciam (caso não tenha sido possível saber o nome do artista) pelos motivos já mencionados anteriormente (ver secção 3.3.3 Conclusões (Inktober)), ou seja, a fim despertar nos alunos o hábito de associarem os estilos aos artistas específicos, e conhecerem as suas referências visuais.

Após esta apresentação geral introduziu-se a etapa mais específica da Pesquisa. Foi explicado aos alunos a importância de uma boa pesquisa para uma conceção sólida de personagens e através de um dos exemplos explicou-se que só foi possível ao artista desenhar com tanto detalhe uma *katana* japonesa devido à pesquisa e estudo prévios deste tipo de espadas (Figura 98).

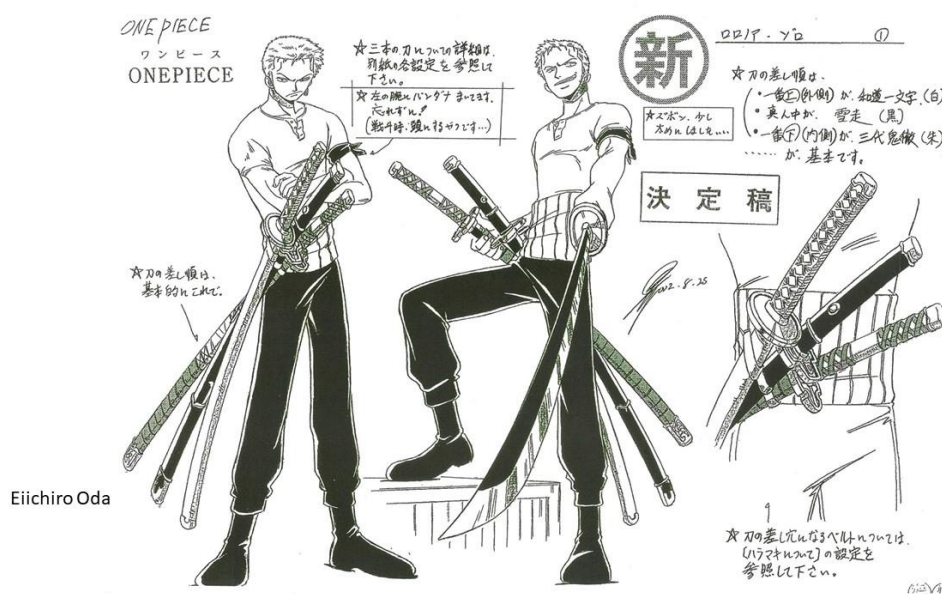


Figura 98– Slide utilizado para exemplificar a função da Pesquisa, com um personagem da série animada *One Piece*, baseada no *manga* (termo japonês para BD) homónimo criado por Eiichiro Oda em 1997. Fonte da *model sheet*: Pinterest.

Depois deste exemplo concreto, informa-se os alunos sobre o que é pretendido deles para esta etapa de pesquisa: a resposta às perguntas *Quem?* *O quê?* *Onde?* e *Quando?* e caracterizam-se resumidamente cada uma.

Antes ainda de ser iniciada esta fase, foi acordado com a professora cooperante que seriam formados nesta aula os grupos de trabalho que se iriam manter durante todo o módulo de cinema de animação. Os alunos agruparam-se, maioritariamente de acordo com critérios de afinidade (com aqueles com quem se davam melhor). Resultaram quatro grupos, dois grupos com cinco elementos e dois grupos com quatro, sendo que uma das alunas tinha faltado àquela aula, tendo informada a professora.

Em reunião prévia com a professora cooperante ficou estabelecido que os alunos iriam basear a sua narrativa animada na temática histórica da viagem de Fernão Magalhães, sobre a qual lhes foi fornecido anteriormente um artigo da revista *Visão*.

Pediu-se aos alunos que fizessem a seleção do excerto que iriam animar. Todos os grupos fizeram a seleção de um momento da narrativa diferente.

Foi solicitado posteriormente, que fizessem o levantamento das informações relativas às questões de Pesquisa, fornecendo-se a cada grupo tablets reservados antecipadamente na biblioteca da escola para este efeito. Foi informado aos alunos que podiam utilizar os telemóveis para fazer esta pesquisa. Incentivou-se também, a pesquisa com recurso a registos gráficos e não somente escritos ou de imagens. Surgiram alguns problemas nesta fase, porque alguns dos tablets não funcionavam, e a plataforma Pinterest, sugerida para a pesquisa de imagens, não estava acessível a todos devido à necessidade de registo no site, pelo que se perdeu algum tempo com esta situação.

Nesse momento a aula já estava prestes a terminar e não foi possível fazer uma pesquisa relevante. Informou-se os alunos que iriam continuar a pesquisa no dia seguinte, sexta-feira, em sessão de trabalho complementar com a professora cooperante.

Ainda no final da aula alguns alunos entregam os trabalhos de casa relativos à aula anterior, de desenho “cego” e do gesto.

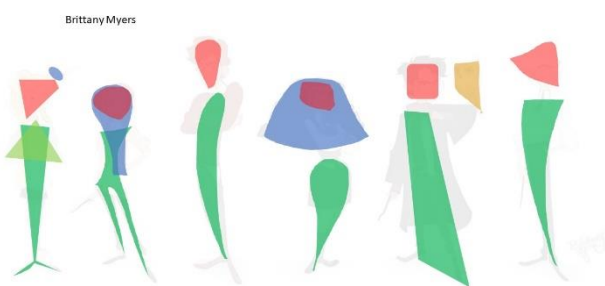
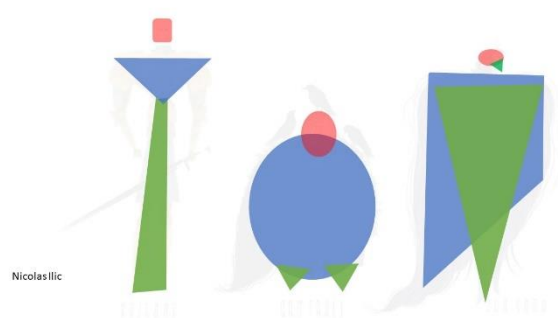
Aula 3 (CPA: Linguagem das formas), terça-feira, 3 de dezembro de 2019

A aula inicia-se e a professora aproveita para fazer alguns anúncios rotineiros aos alunos e informar que, devido à natureza exigente de um projeto de animação, os alunos precisavam dedicar-se mais seriamente às atividades propostas se as quisessem concluir com sucesso. Perguntou ainda a cada grupo qual dos tipos de animação estavam a considerar fazer, para melhor controlo e orientação das tarefas. Assim, dois dos grupos optaram pela vertente de *stop-motion*, e outros dois pela vertente 2D.

Foram entregues ao professor estagiário alguns trabalhos de casa da primeira aula.

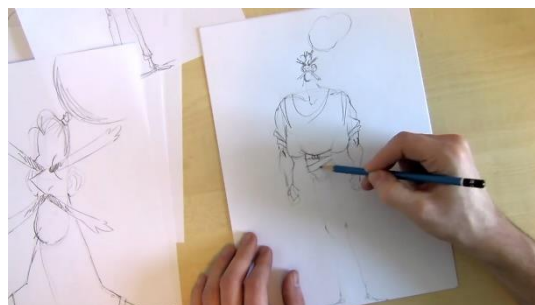
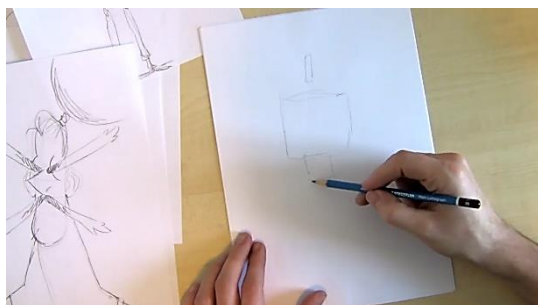
Os alunos reuniram-se por grupos logo no início da aula, e o professor estagiário iniciou a apresentação do tema do dia: a Linguagem das Formas.

Foram projetados novamente alguns dos exemplos de *model sheets* da aula passada, mas desta vez com um esquema das formas básicas implícitas, demonstrando que, mesmo personagens aparentemente mais complexas, podiam ser simplificados às suas formas geométricas básicas (Figuras 99, 100, 101, 102).



Figuras 99, 100, 101 e 102 – Slides com exemplos de personagens mostradas pela segunda vez, com as formas básicas implícitas sobrepostas. Fontes: Pinterest; [slides] própria.

Depois passa-se à projeção de uma breve demonstração de aplicação de formas básicas na construção de personagens, referente à curta-metragem de animação *The Reward* (Elkjær e Ladekjær, 2013), com um vídeo onde um dos artistas desenha um dos personagens principais (Figuras 103 e 104).



Figuras 103 e 104 – Animador Kenneth Ladekjær faz uma demonstração de como construir Alethrion, personagem da curta de animação *The Reward* (2013) utilizando formas básicas. Fonte: Youtube.com.

Tendo em conta a já mencionada modalidade opcional de *stop-motion*, mostrou-se também alguns exemplos de personagens nesta vertente, retirados da curta-metragem

de animação de José Miguel Ribeiro, *Passeio de Domingo* (2009), trazendo também um catálogo da exposição dos originais no Museu da Marioneta (Figuras 105 e 106). Este catálogo, em forma de diário ilustrado, descrevia todas as fases e processos de produção dos vários elementos envolvidos na animação — desde os esboços iniciais até à modelação e pintura das personagens e cenários — e foi passado pelos alunos para que pudessem consultá-lo. No final da aula a professora cooperante pediu ainda para ficar com o livro mais um tempo para o consultar e retirar ideias de aplicação em futuros projetos com outras turmas.



Figuras 105 e 106 – *Still frame* da curta *Passeio de Domingo* (2009) e imagem do catálogo do Museu da Marioneta.
Fontes: boasnoticias.pt; museudamarioneta.pt.

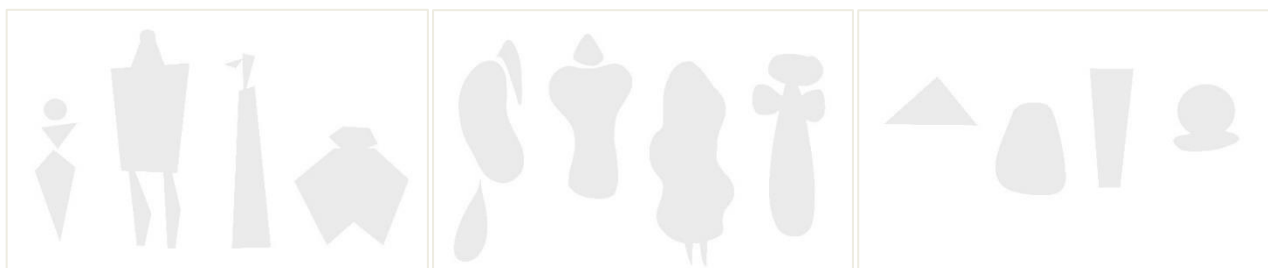
Depois destes exemplos passou-se a um exercício prático para aplicação dos conceitos sobre as formas.

Mas neste momento surge um problema: a aluna que tinha faltado na aula anterior e que veio nesta não estava ainda em nenhum grupo. A situação complicou-se porque ela queria estar num dos grupos que iriam fazer animação 2D e, para espanto dos professores, nenhum deles queria incluí-la. Não foi possível ao professor estagiário perceber o porquê desta atitude, uma vez que todos aparentavam dar-se bem. Após algum diálogo entre os professores e os grupos a aluna é inserida pacificamente num deles.

São distribuídos os enunciados, folhas com exemplos de personagens de outros artistas, devidamente identificando os seus autores pelos motivos já mencionados antes (ver Figuras 107, 108 e 109), e três variantes de conjuntos de formas básicas, com grau de dificuldade crescente (ver Figuras 110, 111 e 112), onde cada aluno ficou com uma de entre as três.



Figuras 107, 108 e 109 – Exemplos de personagens dos artistas Joe Sparrow (esq.) e Shioon Kim (centro) incluídos na folha de exemplos (dir.). Fontes: Pinterest; própria.



Figuras 110, 111 e 112 – As três variantes, impressas a cinzento claro para facilitar utilização, do exercício de aplicação da linguagem das formas, da mais fácil (à esq.) até à mais desafiante (em baixo). Fonte: própria.

É pedido então que cada aluno construa personagens aleatórias utilizando aquelas formas como base.

Uma vez que dentro de cada grupo houve folhas diferentes, ocorreu pedir aos alunos que usassem apenas uma das combinações em cada variante, e trocassem a folha com os colegas, dentro do grupo, para que cada um pudesse experimentar formas de várias qualidades. Alguns alunos optaram por usar duas formas de cada página e trocar com outro colega, e outros por não trocar de todo e realizaram o exercício individualmente. Apesar disso este momento revelou-se bastante dinâmico e estimulante

para a criatividade, embora alguns alunos apresentassem dificuldades com a representação anatômica geral e a variante mais difícil.



Figuras 113, 114, 115, 116, 117 e 118 – Exemplos de resolução do exercício da linguagem das formas, pelos alunos. Fonte: própria.

No fim da aula solicitou-se que os alunos assinassem as suas intervenções (individuais e/ou coletivas) e colocassem os trabalhos da aula em cima da mesa do professor.

Para consolidação dos conteúdos da aula, foi pedido aos alunos que, à semelhança do exercício da aula, estes fizessem em casa, quatro ou mais combinações de formas à sua escolha e criassem personagens aleatórios a partir delas.

Aula 4 (CPA: Retrato físico e psicológico), quinta-feira, 5 de dezembro de 2019

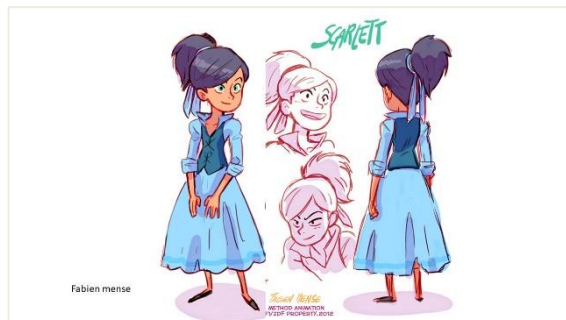
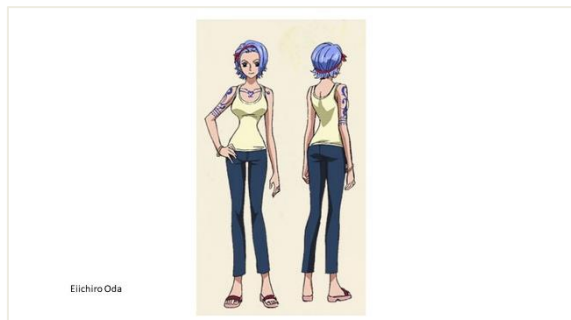
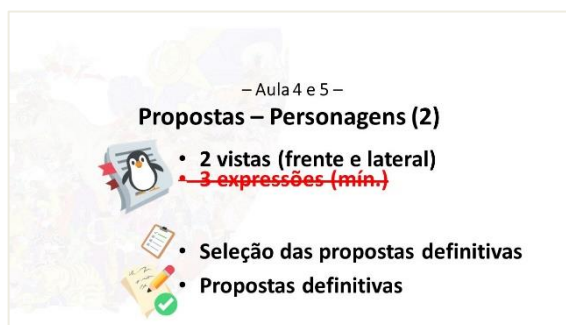
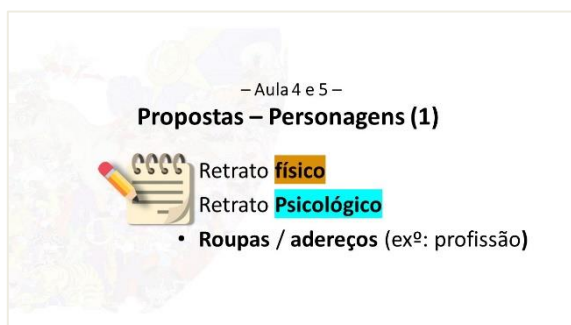
A quarta aula de criação de personagens para animação foi planeada inicialmente para se começar a conceção das propostas individuais de personagens, por parte de cada aluno, para se proceder à votação dentro de cada grupo. Mas, como informado ao professor estagiário em reunião na manhã do mesmo dia com a professora cooperante, os alunos ainda não tinham os retratos físico e psicológico dos personagens históricos, que se supunha terem sido levantados durante a fase de Pesquisa. Deste modo foi necessário alterar a ordem de trabalhos da aula e acrescentar-lhe este elemento.

A aula contou com a presença de uma colega de mestrado do mesmo curso (Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), mas do primeiro ano, que iniciava as suas aulas de observação.

Ainda antes do início da aula, alguns alunos entregaram os trabalhos de casa solicitados na aula anterior, relativos à linguagem das formas.

A aula é iniciada com o professor estagiário a pedir a atenção dos alunos que, nesta fase, já tinham desenvolvido uma dinâmica de grupo própria, e estavam absorvidos na discussão entre si das particularidades dos seus projetos de animação. Após os alunos se acalmarem e ficarem atentos, projetou-se, em jeito de revisão, exemplos da linguagem das formas (ver slides com exemplos de personagens e formas básicas implícitas – Figuras 100 e 102) e depois, aquilo que se pretendia para aquela aula, informando-os de que era necessário retornar ao texto e fazer o levantamento das características físicas e psicológicas dos vários personagens (slide na Figura 119), devido à sua importância para a conceção visual dos mesmos.

Informou-se também, que se pretendia que ao longo daquela e da próxima aula cada um desenvolvesse propostas mais simples, a nível individual, de cada personagem, com apenas uma vista de frente e uma de costas, salientando que não era necessário algo com um acabamento muito elaborado, mas perceptível o suficiente para os colegas poderem entender, para depois se proceder à votação. Especialmente para os alunos de *stop-motion*, que iriam necessitar de construir as personagens com materiais físicos, foi pedido para começarem a pensar em grupo sobre os materiais que iriam utilizar.



Figuras 119, 120, 121 e 122 – Slides com os objetivos da aula 4 (retrato físico e psicológico + propostas individuais) e aula 5 (votação e conceção das personagens definitivas) e exemplos para as propostas individuais.
Fontes: Pinterest; [slides] própria.

Indicou-se aos alunos que poderiam começar a trabalhar, e neste momento ouve-se um dos alunos a comentar no seu grupo que as características físicas e psicológicas podiam ter sido pedidas durante a fase de pesquisa.

Os tablets foram requisitados de novo na biblioteca, mas apenas dois foram utilizados em aula, a pedido de dois grupos, sendo que os restantes optaram por utilizar os seus telemóveis.

Durante a fase de trabalho aproveitou-se para dialogar brevemente com a professora cooperante acerca do progresso dos trabalhos, e esta alerta para a necessidade de se atribuírem tarefas específicas num dos grupos que se demonstrava particularmente atrasado. Este grupo era muito efervescente de ideias para a sua animação, mas estava muito disperso quanto à sua organização e apresentava pouco trabalho. De um modo geral, todos os grupos apresentavam competências pouco desenvolvidas na gestão de tempo e autonomia, mas os outros três grupos apresentavam mais organização e proatividade.

Apesar das dificuldades gerais, foi interessante ver como os alunos arranjavam soluções na divisão das tarefas, e como a sua dinâmica colaborativa se ia desenvolvendo à medida que se envolviam mais nos seus projetos de animação.

Surgiram algumas questões entre os professores estagiário e cooperante sobre como proceder de modo a ter uma avaliação final individual mais justa, tendo em conta que havia alunos mais envolvidos e empenhados que outros.

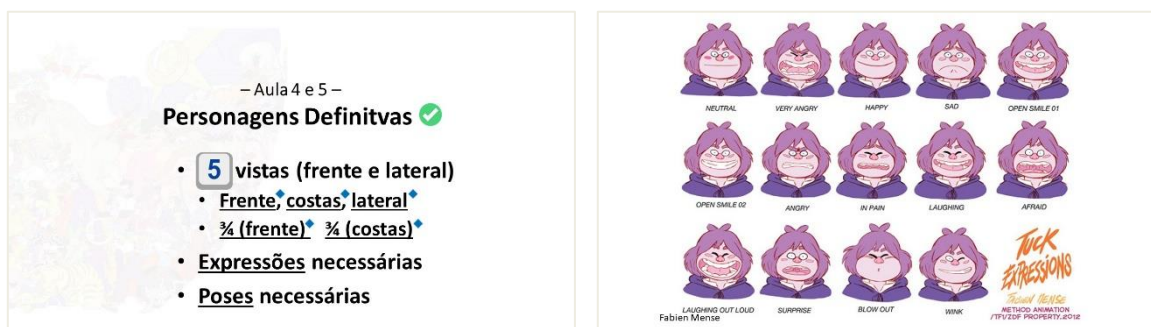
Perante este *feedback* procedeu-se a uma ronda pela sala para acompanhar os trabalhos, e foram-se esclarecendo dúvidas dos alunos e sugerindo hipóteses de soluções para problemas que foram identificados. Ao mesmo tempo, por sugestão prévia da professora cooperante, já havia alunos a trabalhar noutros elementos em simultâneo, como cenários e ambientes (vertentes 2D e *stop-motion*) veículos (ex.: as naus e/ou caravelas, nos grupos a trabalhar a vertente *stop-motion*) e linhas temporais dos acontecimentos da história.

Antes da aula terminar foi dito aos alunos que iriam trabalhar na vertente *stop-motion* que trouxessem materiais com que pudessem ir ensaiando os seus personagens. Não obstante esta vertente tridimensional, foi indicado que também teriam de conceber folhas de personagem, à semelhança do que se passou com o exemplo mostrado da curta *Passeio de Domingo* (Ribeiro, 2009), onde os modelos foram precedidos de desenhos de planeamento.

Depois do toque de saída, a professora lembrou ainda aos alunos que teriam que compilar tudo o que fossem produzindo no portfólio de grupo, para consulta deles, e para se analisar o trabalho produzido por cada elemento.

Aula 5 (CPA: Conceção final de personagens) terça-feira, 10 de dezembro de 2019

A aula 5 foi essencialmente uma sessão dos trabalhos com orientação dos professores. Foi iniciada com uma breve introdução teórica com exemplos quanto à componente das expressões faciais, que ainda não tinha sido abordada, e que teria de constar nas *model sheets* finais (ver Figuras 123 e 124). Foi indicado aos alunos que as expressões deveriam ser concebidas de acordo com o retrato psicológico do personagem constante do texto narrativo, e apenas as estritamente necessárias.



Figuras 123 e 124 – Slides com os diversos elementos que deveriam constar das *model sheets* finais e com exemplos de expressões faciais do artista Fabien Mense. Fontes: Pinterest; [slides] própria.

Sendo a última aula da UD, alguns alunos aproveitaram para entregar trabalhos de casa em atraso (Aula 1 e Aula 3), muito possivelmente com receio de que a falta destes prejudicasse a sua nota final.

Durante o trabalho dos grupos, foi possível observar melhorias significativas nos seus métodos de trabalho. Um dos grupos da vertente de *stop-motion* era particularmente pragmático e organizado (Figura 125). Este grupo, embora contasse com elementos com competências relativamente desenvolvidas no desenho, não era o mais forte neste aspeto. Contudo, as competências de responsabilidade, compromisso com as tarefas propostas, e de colaboração em equipa evidenciaram-se acima dos outros grupos.

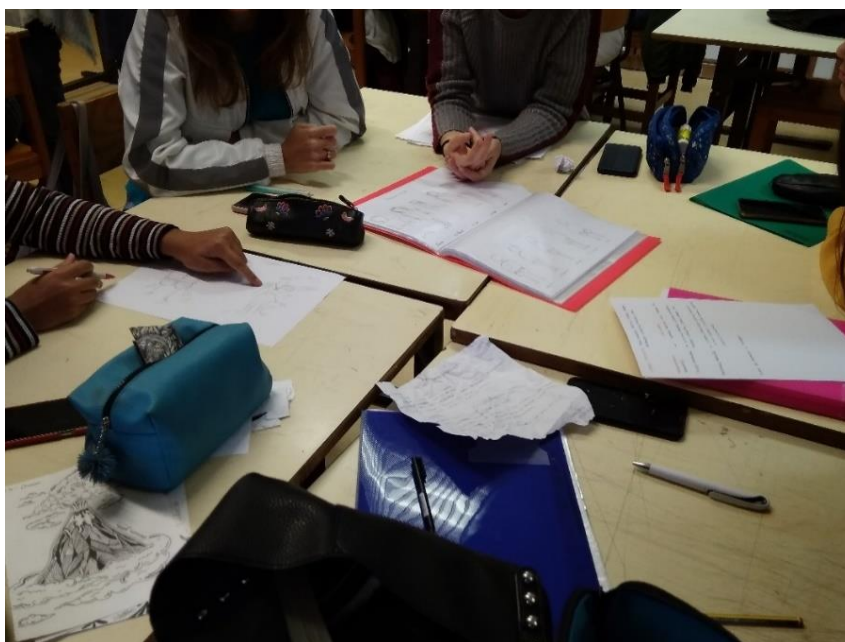
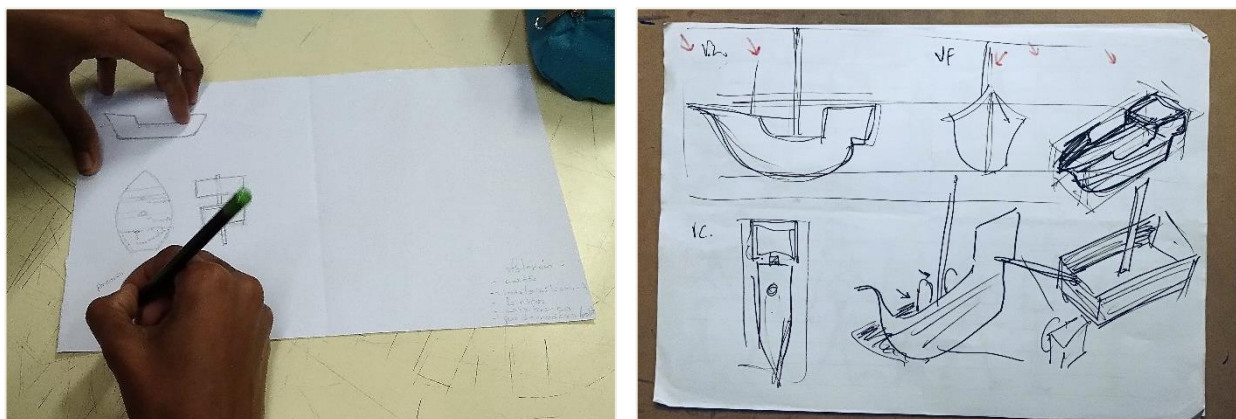


Figura 125 – Alunos num dos grupos discutem questões formais dos personagens consultando elementos do seu portfólio (capa vermelha aberta). Fonte: própria.

Também o grupo que na aula anterior foi identificado como tendo mais problemas também apresentou melhorias e estava agora mais empenhado e organizado. Crê-se que esta mudança tenha sido a reação, por um lado, ao *feedback* e encorajamento proporcionado na aula anterior assim como às orientações na procura de soluções para problemas específicos (Figuras 126 e 127), e por outro porque o seu projeto estava já a consolidar-se, e ganhava uma direção mais definida.



Figuras 126 e 127 – Uma aluna do grupo com mais dificuldades (esq.) começa a planear o navio presente na narrativa seguindo as sugestões do professor estagiário (dir.). Fontes: própria.

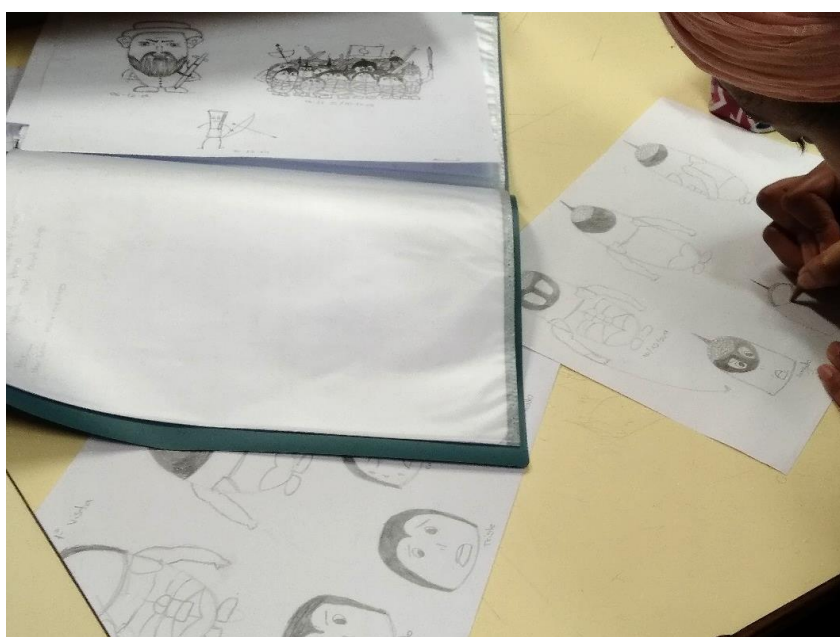


Figura 128 – Uma das alunas do grupo que tinha revelado mais dificuldades no início a trabalhar nas expressões de um dos personagens. É possível ver o portfolio com alguns estudos de cenas e personagens. Fonte: própria.

A aula terminou com a atenção dos alunos dividida entre os vários aspetos da animação: apenas um grupo seguiu mais de perto a proposta de sequência para os trabalhos, mas os outros foram dividindo as tarefas entre os vários elementos do grupo,

de forma mais ou menos auto-regulada, consoante a necessidade (Figuras 129 e 130). Assim, nem todos os alunos se dedicaram à mesma tarefa de criação de personagens proposta na UD, e foi necessário alterar os critérios e fontes de avaliação para abrangerem mais modos de trabalho.



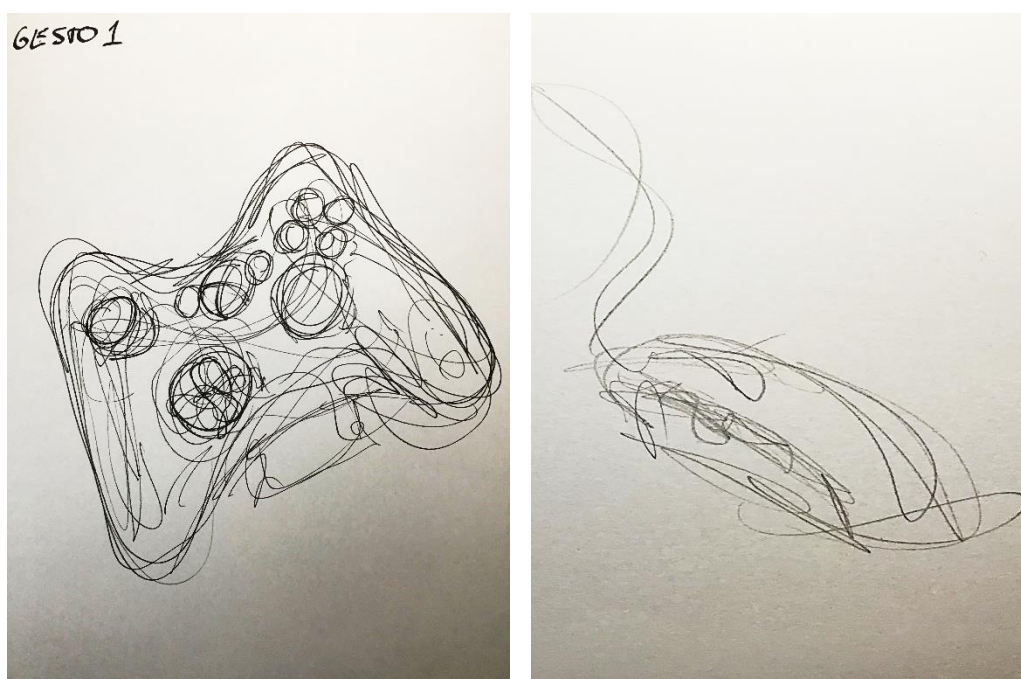
Figuras 129 e 130 – Diferentes tarefas num dos grupos: duas alunas trabalham nos personagens e decidem as respetivas paletas de cores (esq.) e dois alunos trabalham na linha temporal da narrativa a animar. Fonte: própria.

No final da aula, e embora houvesse já folhas de personagens definitivas, muitos alunos não tinha feito as propostas individuais que supostamente iriam a votação, saltando esta etapa para as personagens definitivas.

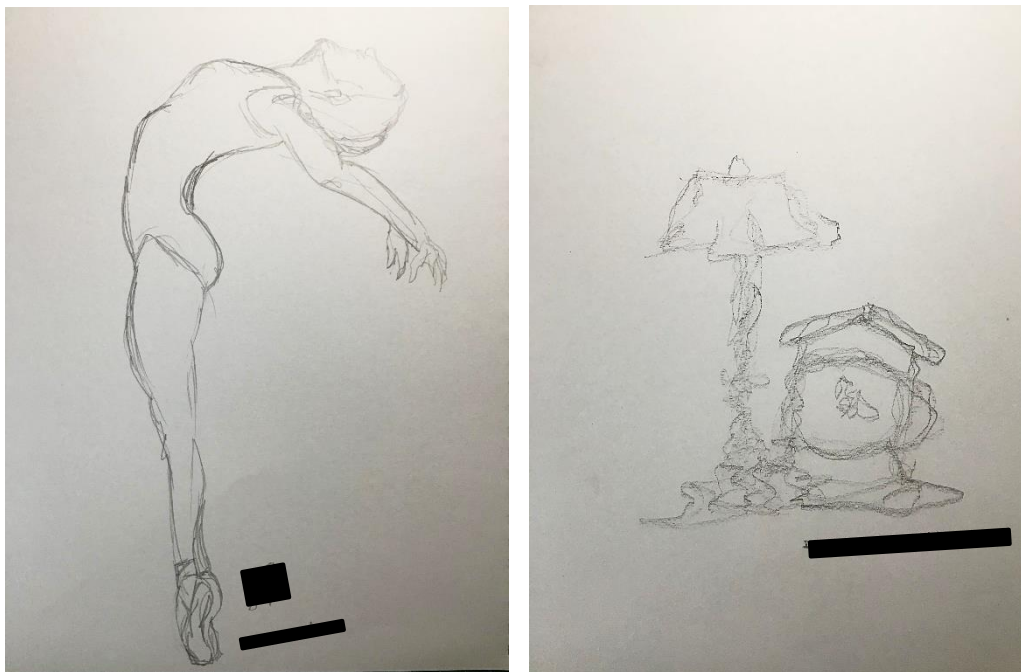
2.4.4 Análise de resultados

Os resultados da primeira aula, *Potenciar os sentidos*, onde se trabalhou sobretudo exercícios de *gesture drawing*, foram bastante satisfatórios (ver Figuras 84 a 91). A maior parte dos alunos não estava habituada a este tipo de registo, como se mencionou no enquadramento teórico (ver secção, 2.5.1), pelo que provocou o efeito desejado, levando os alunos para fora da sua zona de conforto. Os alunos trabalharam ininterruptamente durante esta segunda fase da aula, que foi também a mais intensa e dinâmica. Todos os alunos, dentro do seu nível de desenvolvimento, apresentaram-se mais desinibidos, e demonstraram mais fluidez no desenho, no fim dos exercícios de *gesture drawing*. Embora tenha sido dedicada apenas parte de uma sessão de trabalho, foi possível perceber-se que muitos alunos compreenderam a importância deste tipo de exercício (ver questionários na secção 4.4).

Doze dos dezanove alunos fizeram os trabalhos de casa relativos a esta aula, que consistiam num desenho cego e cinco desenhos de *gesture*. Nos trabalhos de casa, a maior parte dos alunos demonstrou ter compreendido os exercícios de *gesture* (exemplos nas Figuras 131 e 132). Embora nestes fosse ainda visível a dificuldade em abstrair-se dos contornos (Figura 133), alguns alunos tentaram dar a ilusão do *gesture* desenhando os contornos com linhas turvas (Figura 134).



Figuras 131 e 132 – Desenhos de *gesture* feitos em casa, por dois alunos. Nos dois estão exemplos de *gesture* bem encontrados. Fonte: própria.



Figuras 133 e 134 – Desenhos de alunos, feitos em casa, onde se confunde a captura do *gesture* com a aplicação de linhas turvas (esq.) ou múltiplas (dir.) aos contornos. Fonte: própria.

Quanto às aulas dedicadas exclusivamente à criação de personagens para animação (as quatro sessões seguintes), os alunos entenderam a importância das várias fases. Para a fase de Pesquisa (aula 2) os alunos conseguiram fazer o levantamento dos dados necessários para iniciarem os trabalhos, ainda que tendo que a concluir com parte da aula 4. Dois alunos de um dos grupos de animação 2D trouxeram livros de casa alusivos a viagens marítimas da época dos Descobrimentos, como fonte de referências adicional.

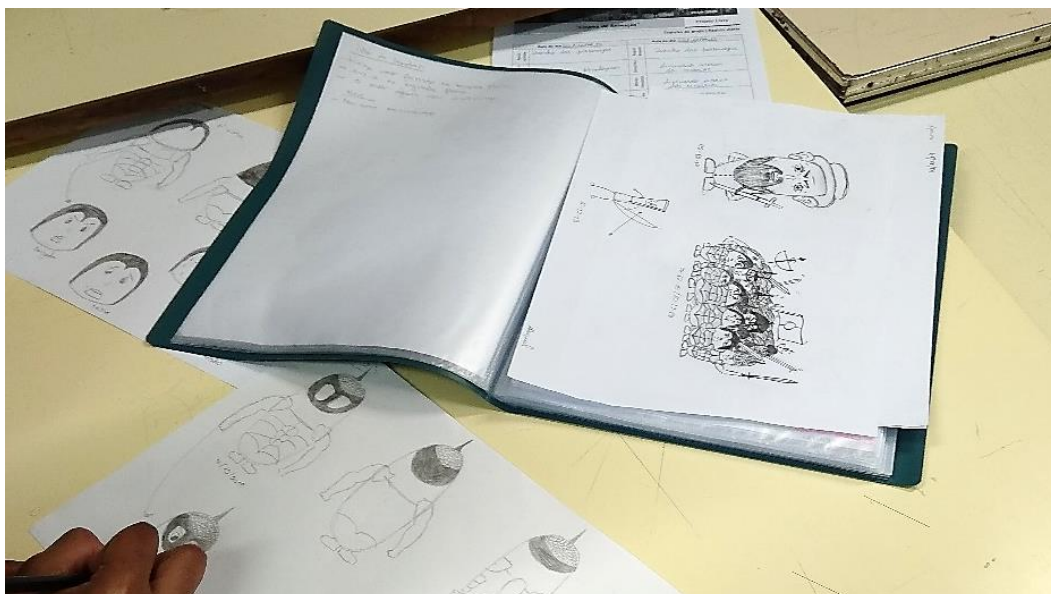
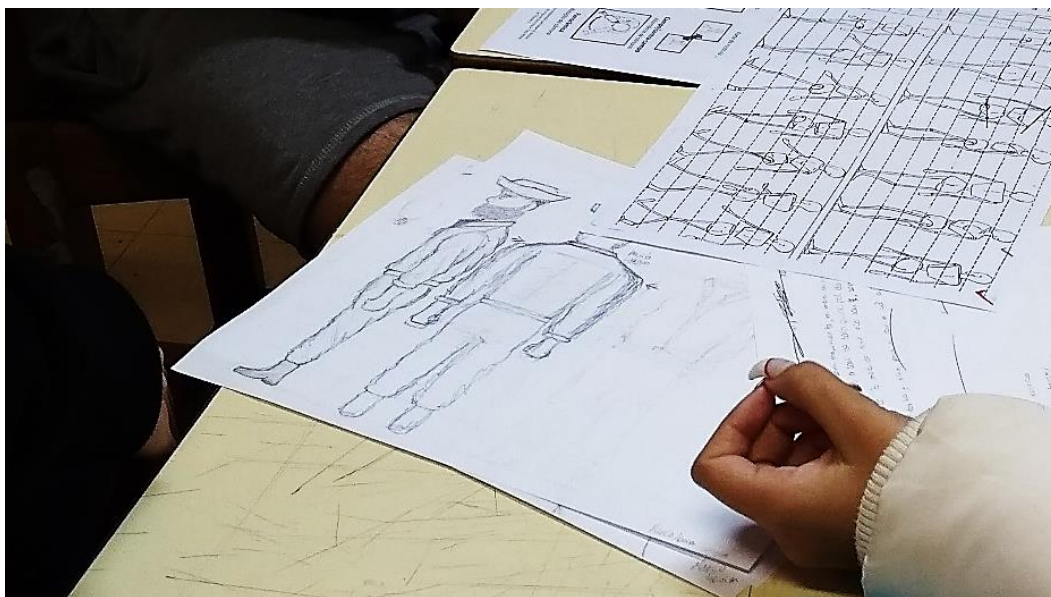
Na aula respeitante à Linguagem das Formas (aula 3) todos os alunos participaram da atividade proposta, e ficaram evidentes as diferenças no domínio de competências em desenho de imaginação entre os alunos (ver [relatório da aula 3](#)), algo que se considerou comum dado o contexto escolar e o ano letivo dos alunos.

Quanto aos TPC solicitados nesta aula, novamente doze dos dezanove alunos entregaram, explorando mais este conteúdo (ver Figuras 135, 136, 137 e 138).

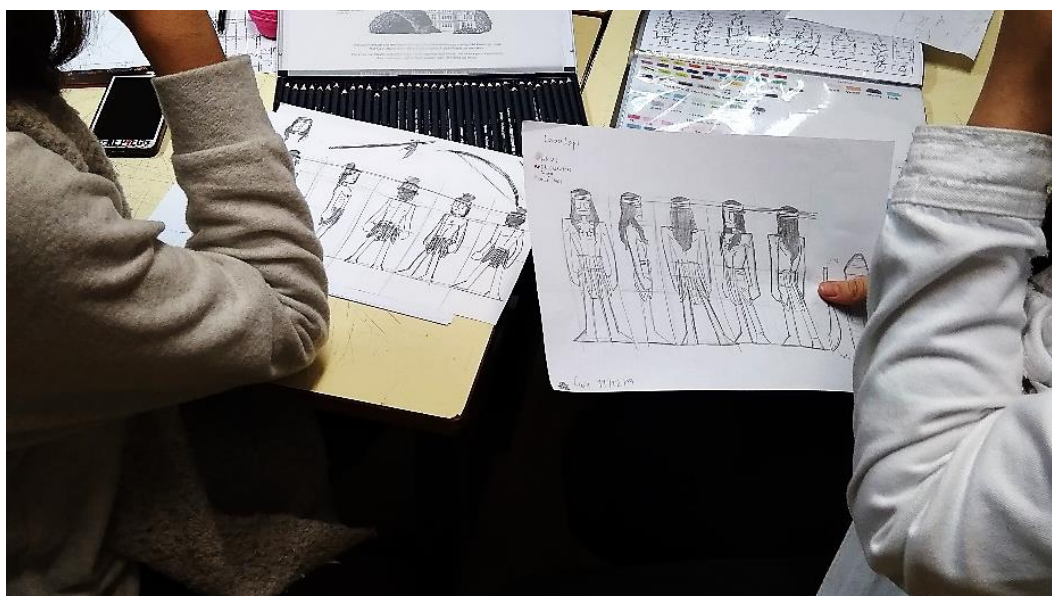
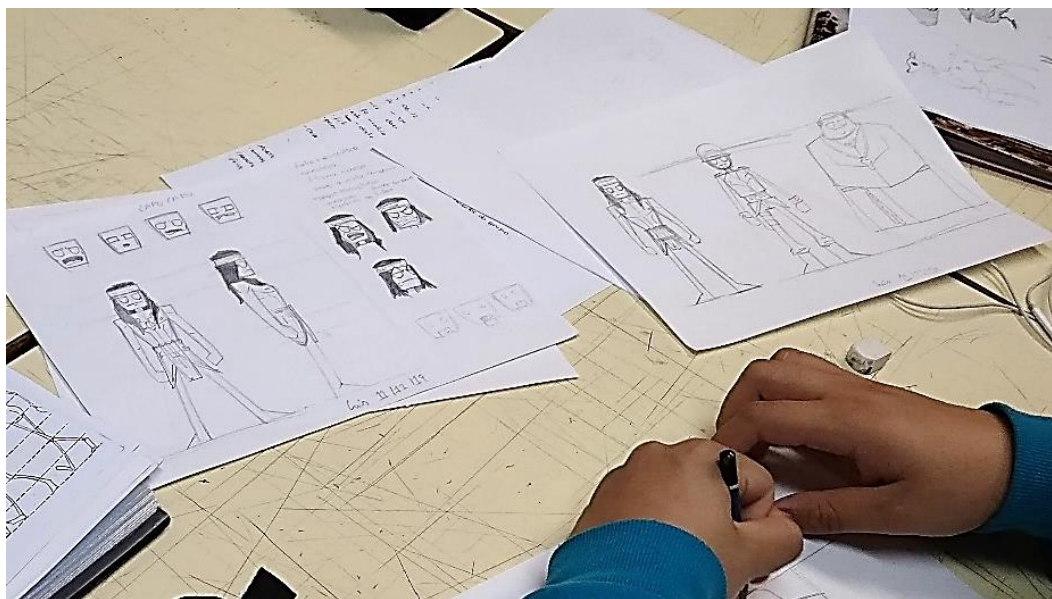


Figuras 135, 136, 137 e 138 – Alguns dos trabalhos de casa da linguagem das formas. Fonte: própria.

No fim das cinco sessões lecionadas, os objetivos relativos ao produto final da UD (i.e., folhas modelo de todas as personagens, individualmente, e depois a seleção e conceção das definitivas) não foram alcançados totalmente, sendo terminados em aulas posteriores. Não obstante, todos os grupos fizeram folhas de personagens relativas ao seu excerto da história, sobretudo monocromáticas, a grafite, com maior ou menor nível de finalização (Figuras 139, 140, 141, 142 e 143).



Figuras 139 e 140 –Folhas de personagens de dois dos grupos, um da vertente animação 2D(em cima), e outro da vertente *stop-motion* (baixo). Fonte: própria.



Figuras 141 e 142 –Folhas de personagens de um dos grupos da vertente animação 2D. Fonte: própria.

Um dos grupos da vertente de *stop-motion* foi além e chegou a construir as suas personagens tridimensionais com um bom nível de sucesso, com os materiais que tinha selecionado e baseados nas folhas modelo (Figuras 143 e 144), assim como os cenários e respetivos elementos.



Figuras 143 e 144 –Folhas de personagens e figuras tridimensionais finais de um dos grupos da vertente *stop-motion*. Fonte: própria.

Apesar destes resultados terem ficado aquém do que se tinha idealizado inicialmente, também foi verificado um desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, como a comunicação, a partilha de ideias e a consideração de vários pontos de vista através da discussão saudável, e de colaboração em equipa. Ao

longo do tempo foi visível um desenvolver espontâneo de várias dinâmicas de colaboração de grupo, e uma iniciativa maior por parte dos alunos consoante a necessidade de cada fase. Uma das alunas que costumava faltar às aulas frequentemente, revelou-se particularmente assídua durante toda as aulas da UD, algo que foi notado pela professora cooperante.

3. Avaliação

A avaliação do desafio *Inktober* foi meramente qualitativa e por isso não teve a necessidade de classificação quantitativa por parte do professor estagiário. Assim, apenas no segundo momento de intervenção pedagógica se recorreu a metodologias de avaliação mais específicos. A modalidade de avaliação utilizada para a presente UD de CPA foi sobretudo formativa e reguladora. Pela natureza experimental do projeto pedagógico, não se pretendeu que os alunos demonstrassem o domínio dos saberes nele contidos — que certamente requereriam muito mais tempo para serem dominados—mas sim consciencializar os alunos para metodologias específicas da construção de personagens para animação. O objetivo não foi tanto testar conhecimentos que se supunha que os alunos tivessem já adquirido, mas sim promover o contacto direto com os problemas e desafios contidos nas várias atividades encorajando à sua superação, e acima de tudo testar o sucesso das hipóteses de resposta às questões de investigação da presente PES.

Ainda devido à natureza experimental da PES, procurou-se ao máximo não prejudicar os alunos na atribuição de classificações. Este cuidado foi enfatizado junto da professora cooperante, que incentivou então a que fossem estabelecidos os critérios que o professor estagiário considerasse mais adequados, independentemente dos critérios da escola. Assim, a classificação da UD seria depois o equivalente a uma percentagem da nota final do período, a designar pela professora cooperante.

3.1 Critérios de avaliação

Os critérios que se consideraram foram divididos em três principais, aplicados a cada uma das cinco sessões:

- Envolvimento e Participação (EP); – 33,333...%
- Trabalho da Aula (TA) – 33,333...%, quanto...
 - à quantidade
 - à qualidade
 - técnica
 - criatividade
- Trabalho de Casa (TC), quando aplicável – 33,333...%

Depois foram somadas as percentagens atribuídas a cada elemento avaliado e feita a média, sempre a favor do aluno, em caso de dúvida.

A exclusão do critério típico das “atitudes e valores” deveu-se ao comportamento irrepreensível dos alunos neste campo, durante todo o tempo da UD — e antes e depois. Não se verificou nenhum episódio de insubordinação ou falta de respeito a qualquer dos professores ou colegas, dentro da sala.

Assim, todos os critérios foram baseados em aspetos de envolvimento e desempenho, valorizando-se a vontade, o empenho e o esforço dos alunos nas tarefas, independentemente dos resultados técnicos dos trabalhos, assim como a sua contribuição dentro do grupo (EP); a realização das tarefas propostas para a aula (TA), quanto à quantidade (a prolificidade de um aluno) e quanto à qualidade (o nível técnico e criativo dos trabalhos); e finalmente os trabalhos de casa (TC) onde se procurou valorizar a disciplina do trabalho autónomo fora das aulas (elemento quantitativo: só o fazer já era muito valorizado), e o interesse sustentado demonstrado pelos temas da aula (qualitativo: o empenho nessa tarefa fora do contexto da aula).

3.2 Instrumentos de avaliação

Foram utilizados vários instrumentos de avaliação formativa/reguladora — observação e acompanhamento dos trabalhos da aula; execução dos trabalhos juntamente com os alunos e utilização de demonstrações para exemplificação de soluções possíveis; *feedback* positivo e de orientação; encorajamento; atividades de reforço fora das aulas —

que serviram depois para a classificação sumativa através da consideração de todos os elementos, para que vários modos de trabalho e dimensões de desempenho fossem tidos em conta.

3.3 Questionários

Foi ainda possível obter *feedback* da turma sobre a experiência do *Inktober* e sobre as várias aulas da unidade didática através de dois questionários feito à turma tardiamente, e ao quais apenas sete alunos responderam.

Questionário sobre o desafio *Inktober*

Sobre o desafio artístico *Inktober*, quatro dos sete alunos não conheciam o desafio, e um já tinha ouvido falar. Nenhum dos alunos tinha participado no desafio antes da presente PES, nem em algo semelhante. Perante a questão “o que achaste do Inktober?” alguns alunos consideram a experiência interessante; desafiante; divertido; engraçado e diferente; que os ajudou muito; e que foi bom para o desenvolvimento da criatividade. Perante a questão “Ficaste mais ou menos motivado a desenhar durante esse tempo? Porquê?” as respostas variaram entre:

durante esse período eu senti que tinha de desenhar por obrigação e não porque queria realmente, mas acabou por ser bom para testar as minhas capacidades.;

Sim [mais], porque houve desenhos interessantes;

Mais motivada porque gostei dos temas e foi muito interessante ver e partilhar com os colegas as diferentes interpretações da mesma palavra;

Mais, pois com o tempo fui me entusiasmando com as palavras que tinha de retratar;

Fiquei, gostei de puxar pela imaginação para fazer pequenos desenhos de coisas diferentes todos os dias.;

Mais porque segui um tema dentro das prompts todas.

Perante a questão de qual a sua maior dificuldade ao longo do desafio, os alunos responderam:

Acabar o inktober;

A criatividade;

Conseguir desenhar todos os dias;

Penso que foi num dos desenhos dar a ideia de profundidade num poço;

Pouco tempo, devido a termos [termos] começado com quase uma semana de atraso;

Certas palavras que não conseguia em pensar em algo para desenhar.;

Encaixar as prompts no meu tema estabelecido: Tarot;

Perante a questão “Reflete no antes e no depois do Inktober. Notaste alguma mudança no teu nível de desempenho? Se sim, qual/quais?” dois alunos não notaram diferenças no seu nível de desempenho. Os restantes cinco responderam:

Acho que deixei de ter medo de arriscar em novos estilos de desenho ou técnicas;

Sim desenhar mais fácil;

Não notei muita diferença pois era um desenho mais livre com a técnica que quiséssemos o que permitiu expressarmo-nos mesmo tendo de seguir como tema a palavra dada, e como utilizei a técnica que queria foi como desenhar para mim mesma;

Maior diversidade;

Sim, depois do inktober, consegui desenvolver um melhor manuseamento da tinta da china e do aparo e consegui notar uma maior criatividade no geral.

No final do questionário sobre o desafio online do *Inktober*, quando questionados se pensavam repetir a experiência novamente, seis dos sete alunos responderam positivamente.

Questionário sobre a criação de personagens para animação

Sobre a Aula 1 (desenho de contorno e do gesto) apenas um dos sete já conhecia o exercício de *gesture drawing*, dois conheciam “por alto”, e quatro não conheciam. Todos os sete alunos compreenderam o exercício. Seis dos alunos acharam útil e um achou que não fez diferença. Perante a questão “Na tua opinião, esta aula fez sentido para

a criação de personagens? Porquê?” um dos alunos não conseguiu fazer a ligação entre os exercícios desta aula e a criação de personagens, embora tivesse achado a experiência divertida, enquanto que cinco associaram os exercícios ao desenvolvimento de competências mais genéricas do desenho, como a observação e o traço (no exercício de desenho cego); “soltar a mão”; não ter medo de desenhar; desinibir o desenho da figura humana e construção de figuras por etapas. Um aluno considerou ainda que os desenhos resultantes, com “formatos estranhos” ajudaria na imaginação de personagens.

Previamente à Aula 2 (fase de pesquisa, para a criação de personagens) três alunos consideravam-na importante, e três atribuíam-lhe uma importância média, e um considerava-a pouco importante. Depois da aula os alunos consideraram-na mais importante; necessária; interessante; e um deles a considerou-a a mais importante de todas. Seis dos sete alunos consideraram utilizá-la mais vezes no futuro.

Sobre a Aula 3 (linguagem das formas) quatro dos sete alunos nunca tinham pensado em construir personagens a partir de formas geométricas básicas e não pensavam que estas poderiam aplicar-se a quase todos os estilos visuais. Seis dos alunos acharam que este método os ajudou a construir as suas personagens.

Sobre a UD de construção de personagens em geral, todos os alunos acharam que correspondeu às expectativas. Entre as coisas que os alunos mais gostaram na UD, esteve:

- A diversidade de ideias no grupo;
- O desenho do gesto;
- A fase de pesquisa;
- O desenho das personagens a partir das descrições do texto;
- Criar personagens colaborativamente, de raiz, e “vê-las ganhar vida”.

Entre as coisas que os alunos menos gostaram esteve:

- Desenhar as personagens;
- A história base;
- As formas;
- O pouco tempo de pesquisa;
- A parte teórica, em favorecimento da prática.

4. Conclusões finais

4.1 Resumo do percurso do relatório

O relatório foi iniciado com a introdução das questões de investigação que surgiram durante a observação de uma turma do ensino secundário, no contexto da disciplina de Desenho A, e que foram as seguintes:

- a) Como promover a prática autónoma de desenho, fora das aulas, em alunos do ensino secundário, no contexto da disciplina de Desenho A?
- b) Como tornar os enunciados de Desenho A mais significativos para os alunos de uma determinada turma do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, do Ensino Secundário, de modo a promover a sua participação?
- c) Será o desenho do gesto (*gesture drawing*) uma estratégia eficaz para desenvolver uma prática mais natural e confiante do desenho em alunos do ensino secundário?

Depois apresentou-se a orientação temática prevista inicialmente — exercícios de *gesture drawing* — e explicou-se a situação que levou à posterior mudança do foco da pesquisa: o sucesso inesperado de um desafio artístico online proposto à turma ainda em fase de observação. É ainda explicado que, por este motivo, a prática pedagógica, e respetiva reflexão, aconteceram em dois momentos distintos: o desafio artístico online, e ulteriormente, a unidade didática criada para a componente de lecionação.

Seguidamente introduz-se o meio escolar que contextualizou toda a prática de ensino analisada neste relatório: uma escola pública comum, na zona urbana de Monte-Abraão, e com uma única turma de Artes Visuais à data da intervenção pedagógica.

Posteriormente, fez-se o enquadramento teórico que informou a prática de ensino. Nas secções 2.1 (“Motivação”) e até à secção 2.4 (“Desafios artísticos online e a prática regular do desenho”) procurou-se investigar as causas do sucesso do desafio artístico online implementado pré-unidade didática. Assim, contextualizou-se gradualmente os desafios artísticos online, primeiro nos conceitos teóricos mais abrangentes da psicologia da educação, até aos espaços digitais e interligados onde eles decorrem, e no grupo dos vários desafios artísticos online existentes. Esta contextualização partiu então do construto teórico da motivação, e analisou-se particularmente os efeitos dos interesses — no sentido de afinidade por algum tema ou prática — na motivação intrínseca. Tendo

constatado, através de literatura relevante, que os interesses têm um efeito altamente estimulante na motivação, apresentou-se o modelo de ensino de *connected learning* (Ito et al., 2013, 2019, 2020), que se optou por traduzir em aprendizagem interligada (AI), e que tem como elemento central a exploração dos interesses dos alunos, juntamente com os relacionamentos e a criação de oportunidades.

Analisando o modelo de aprendizagem interligada, verificou-se que uma das suas ferramentas-chave, embora não *sine qua non*, são os *media* digitais (ou TIC) e a internet. Deste ponto, parte-se para uma breve análise de como as TIC têm transformado a realidade, e sobretudo a realidade do ensino e aprendizagem com o surgimento de novos contextos online para se aprender, sobre qualquer interesse; dá-se depois o exemplo do animador BahiJD, cuja aprendizagem interligada, fora dos contextos tradicionais de ensino, o levou a trabalhar na área do *anime*. Fez-se depois a ponte entre este caso com o panorama atual da aprendizagem artística online, enumerando algumas das principais plataformas que têm surgido nos últimos anos, algumas mais estruturadas, e outras mais livres e que se servem de várias redes sociais de comunicação populares, e cujos membros se unem em torno de práticas partilhadas que orientam e mantêm a comunidade envolvida, entre as quais se encontram os desafios e competições.

Na secção seguinte são explorados mais concretamente os desafios artísticos online, mencionando alguns dos mais populares difundidos nas plataformas sociais, e explica-se como estes, pelas suas características, são eficazes como estratégia para promover a prática regular do desenho nos alunos. Depois desse breve enquadramento, fez-se a análise mais detalhada do desafio artístico online proposto à turma participante: o *Inktober*. Apresentou-se a origem e as características do desafio e relacionou-se estas com os conceitos explorados no restante enquadramento teórico (que envolve interesses temáticos dos participantes; estabelece objetivos de mestria; reúne uma comunidade internacional através das TIC; e cria oportunidades académicas, sendo por isso uma estratégia eficaz do ponto de vista do modelo de AI).

Para além desta pesquisa teórica explicativa do sucesso do momento inicial da PES, fizeram-se ainda outras considerações teóricas ligadas à prática do desenho e que informaram o segundo momento da PES: a unidade didática de criação de personagens para animação (CPA). Foram elas a importância do desenho do gesto (*gesture drawing*) para a desinibição e confiança da prática do desenho, e onde se explorou, sobretudo, o

método do autor Kimon Nicolaidis (1992), analisando a importância que o autor lhe concede no seu plano anual para se aprender a desenhar.

Daqui parte-se para uma breve abordagem ao tema dos materiais de desenho. Expõe-se que estes podem constituir um obstáculo à aprendizagem (no caso, a sua escassez) e de como é importante que estes estejam disponíveis em abundância, preferencialmente disponibilizados pelas escolas (sobretudo as folhas), e que a sua utilização deve ser acompanhada de metodologias de trabalho eficazes.

Finalmente, fez-se uma abordagem à importância das referências visuais. Discorre-se sobre como as TIC têm introduzido novas fontes de imagens, sobretudo da cultura popular (design; ilustração comercial, as várias indústrias do entretenimento, etc.) que transformaram a cultura e a realidade dos jovens que cresceram com elas. Em simultâneo crescem também novas formas de produção de imagens (num sentido lato) para além das belas-artes, e que têm sido cada vez mais procuradas por estudantes de artes. Estes fatores levam à necessidade de se apresentarem referências visuais de como padrões de qualidade nestas novas áreas de produção artística, e de se incutir nos alunos a importância de as conhecer e estudar.

Depois do enquadramento teórico é apresentado o relatório da PES que se divide nos dois momentos já mencionados (*Inktober* e CPA). Faz-se a caracterização das salas utilizadas, e da turma participante na PES. Depois, num primeiro momento faz-se o relato da aula de apresentação do desafio *Inktober* à turma, e apresenta-se os resultados e a sua análise.

Num segundo momento faz-se a apresentação da unidade didática de criação de personagens para animação, quais as condicionantes, como se dividiram os conteúdos e as metodologias utilizadas para a recolha de dados. Depois é feito o relato, aula-a-aula, do decorrer de todas as aulas contempladas para verificação da eficácia dos conteúdos e métodos pedagógicos utilizados. Em seguida foi apresentado o balanço final dos trabalhos e a respetiva análise.

Num último momento apresentou-se, ainda, a modalidade de avaliação e os critérios utilizados, referindo que foi dada liberdade ao professor estagiário para estabelecer aqueles que achasse mais pertinentes à sua prática letiva. Foi feita ainda a apresentação das respostas aos questionários, de *feedback*, ainda que por parte de poucos alunos (sete) para que se possa analisar.

4.2 Conclusões (*Inktober*)

A experiência de implementação do desafio artístico online *Inktober* foi uma surpresa agradável. Embora já se anteviesse algum eco do desafio face à turma, não se esperava uma resposta tão positiva. Esta surpresa foi especialmente sentida pela professora cooperante, que contava já com uma grande experiência letiva e pôde melhor comparar a diferença na reação da turma.

As características do desafio artístico online *Inktober* provaram ser eficazes como uma resposta possível a duas das questões de investigação que foram colocadas no início da presente prática de ensino supervisionada, a saber:

- Como promover a prática de desenho autónoma, fora das aulas, em alunos do ensino secundário, no contexto da disciplina de Desenho A?
- Como tornar os enunciados de Desenho A mais significativos para os alunos de uma determinada turma do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, de modo a promover a sua participação?

Por um lado, na primeira questão, o desafio promoveu a prática autónoma ao lançar um desafio — atividade altamente motivante *per se* — com objetivos diários, facilmente alcançáveis, associado a uma lista de motes (*prompts*) que facilita e dá uma direção mínima de modo a minimizar os obstáculos à ação e a instigar à participação. Por outro lado, na segunda questão, o desafio artístico tornou o enunciado mais significativo ao ecoar com os interesses temáticos mais específicos da turma, ao dar-lhes liberdade de escolha na interpretação dos vários *prompts*, e ao ligá-la a uma comunidade artística mais alargada, fora da realidade-escola, com interesses partilhados, interligada entre vários contextos através das TIC, e unindo-as num propósito comum: o desenvolvimento das suas competências no desenho. Embora não se tenha explorado o elemento da partilha online dos desenhos na PES, crê-se que este potencie ainda mais a significância do enunciado, pois, ao publicar os trabalhos online, expande-se a outros olhares a componente do *feedback*—através de simples *likes*, e, mais desejável, de comentários escritos objetivos—, externos ao *feedback* específico do professor, e tornando-o mais rico, diversificado e completo: pode comentar o trabalho tanto o familiar, como o amigo, o colega, ou o estudante de artes do outro lado do mundo. Não é incomum a falta de *feedback* eficaz por parte do professor, pelo facto de o número de alunos numa mesma turma torná-lo fisicamente impossível de chegar a todos como seria desejável.

Não se procura com isto dizer que o desafio artístico online do *Inktober* ou outros semelhantes são a solução definitiva, ou o método “mágico” *per se*, para cativar os alunos à prática autónoma do desenho fora das aulas. Aquilo que se pretende demonstrar, através da investigação teórica e da análise dos resultados obtidos com esta experiência é que existiram vários fatores e características associados ao desafio *Inktober* que causaram este aumento da adesão na participação e envolvimento por parte dos alunos. Fatores como:

- *as temáticas estarem centradas nos interesses* mais comuns entre a turma (variável motivacional dos interesses). No caso do *Inktober*, revelou ser um desafio apropriado para a turma participante devido às suas características, isto é, aos gostos e interesses temáticos mais relacionados com a o universo visual dos *comics* (num sentido mais lato, como mencionado no enquadramento teórico); Muitos alunos da turma manifestaram um evidente agrado em poderem desenvolver este tipo de temáticas — consideradas mais *nerds* — dentro do desafio, uma vez que se revelavam um tanto inadequadas de acordo com os enunciados mais tradicionais.
- *o estabelecimento de objetivos concretos orientados para a mestria*, ou seja, cujo o fim é desejável para os alunos de um ponto de vista do desenvolvimento das suas competências e potencial no desenho (mais especificamente em técnicas com tinta — *inking*), e cujo sentimento de autoeficácia é grande — procurou-se promover este sentimento através da diversidade exemplos apresentados, mais simples ou mais complexos— pelo facto de ser apenas um desenho por dia, onde até o aluno mais fraco tecnicamente pode participar.
- *a possibilidade de escolha e liberdade criativa* quanto aos motivos/situações/temáticas a representar. O estabelecimento de limites — igualmente importantes para evitar a dispersão improdutiva e aumentar o foco — que, no caso do *Inktober* foi a técnica/material da tinta e a lista de motes para cada dia, aliado também à possibilidade de escolha provou ser uma estratégia muito eficaz, como já verificado em alguns estudos (Cordova e Lepper, 1996; Birdsell, Ream, Seyller & Zobott, 2009; Andrews 2011; Strong, Silver & Robinson, 1995);

- *a ligação a uma comunidade artística e um propósito partilhado.* O facto de saberem que, de algum modo e para além do grupo/contexto específico da turma/disciplina, há uma comunidade mais abrangente — “lá fora” — de artistas de vários países, com realidades e níveis de competência a empreender no mesmo desafio, é extremamente motivante e produz um efeito sinérgico enorme que convida à participação e perseverança.
- *referencias visuais fortes e variadas.* Outro fator que este desafio disponibiliza é o acesso a referências visuais fortes. Como foi exemplificado no relato anterior, artistas com elevada qualidade técnica e dos mais variados estilos participam nestes desafios e publicam os seus trabalhos em grande parte das redes sociais, onde alcançam grande visibilidade. Isto faz com que os alunos sejam expostos a padrões artísticos elevados e que vão funcionar como bússolas para o destino que eles desejam alcançar nas suas competências de desenho. A exposição a desempenhos de qualidade é altamente motivante na própria ação. Strong, Silver e Robinson (1995) baseados na sua experiência, dizem que padrões baixos reprimem a produção de trabalhos de alta qualidade, e que a necessidade dos alunos para se expressarem criativamente está diretamente ligada com a necessidade de produzir algo de valor para os outros. O já mencionado animador Bahi JD partilhou que ver animações de artistas profissionais antes de começar o seu trabalho funcionava para ele como bebidas energéticas (Ettinger, 2012).

Esta combinação de fatores revelou-se central no aumento da taxa de participação e envolvimento da turma, e, de acordo com muitos dos desafios artísticos online analisados, são características que estes possuem. Assim, a conclusão é que, no contexto específico desta turma, os desafios artísticos online provaram ser uma estratégia eficaz. É necessário, contudo, em primeiro lugar analisar a turma e as suas características — saber os seus contextos e interesses — e, em segundo lugar, conhecer os desafios artísticos disponíveis e os espaços de afinidade onde eles acontecem para saber se se adequam às suas características, e, se necessário, adaptá-los à realidade dos alunos. Muitas vezes é difícil para o professor conceber enunciados de raiz, e estes desafios artísticos online constituem excelentes aliados pelas características já mencionadas, podendo mesmo substituir enunciados e estratégias inteiramente.

Também não é um objetivo implícito das instituições de ensino querer monopolizar as aprendizagens dos conteúdos que propõem ensinar, limitando-as ao contexto das salas de aula e aos enunciados específicos de cada disciplina, como tem vindo a suceder (Gee, 2018). Como o modelo já exposto de aprendizagem interligada (AI) demonstra, o que se pretende é envolver os vários contextos da vida dos estudantes na construção das suas aprendizagens, e não acrescentar um contexto estanque que dificilmente o aluno conseguirá associar de forma útil ao contexto da sua vida pessoal, profissional e/ou cívica. Assim, é da maior relevância e proveito pedagógico que o sistema de educação — pelo menos num nível micro — pense “fora da caixa”, ou seja, fora da sala de aula e da instituição, e se aproprie dos inúmeros recursos disponíveis externos a esta — e que se têm multiplicado no atual cenário tecnológico — e torná-los cada vez mais em aliados.

Por não constituir o foco desta pesquisa, não se discorreu neste relatório sobre os alguns perigos deste tipo de atividades e comunidades online. É do conhecimento geral que nem todos os ambientes online são propícios à aprendizagem, e nem todos têm um objetivo implícito de instruir. No caso dos desafios artísticos online, um dos perigos é a falta de *feedback* especializado ou objetivo — um recurso, à partida, disponível nos professores de artes. É necessário então que os professores funcionem como mediadores, ou uma espécie de curadores destes novos contextos de aprendizagem (na forma de desafios artísticos ou das próprias comunidades online), ajudando os alunos a descobrir os mais relevantes, verdadeiros, e com mais qualidade e rigor técnico face às suas necessidades.

4.3 Conclusões (UD de Criação de Personagens para animação)

Através dos resultados obtidos na primeira aula (*potenciar os sentidos*) foi possível concluir, relativamente à terceira questão de investigação deste relatório de PES — a saber, “será o desenho do gesto (*gesture drawing*), com as suas características, uma estratégia eficaz para desenvolver uma prática mais natural e confiante do desenho em alunos do ensino secundário?” —, que, efetivamente, exercícios de *gesture drawing* são potenciadores eficazes na desinibição e aumento da confiança na prática do desenho. Verificou-se, contudo, que o tempo de prática destes exercícios foi insuficiente para produzir nos alunos melhorias significativas. Baseado na experiência pessoal e na

observação das aulas constatou-se que exercícios de *gesture drawing* não são habituais nas aulas de Desenho A, senão apenas como um conteúdo pontual, mas que a sua utilização regular traz muitos benefícios para a aprendizagem do desenho, sobretudo quando não existem competências muito desenvolvidas. Em jeito de nota breve, também se verificou que a disposição das mesas da sala, em filas, viradas para o quadro, revelou-se impeditiva e o exercício teria sido mais eficaz se as mesas fossem dispostas viradas para o centro, onde os alunos posariam idealmente numa estrutura mais alta durante o exercício final.

Foi também patente durante as aulas específicas da criação de personagens (aulas 2 a 5) que os alunos mais empenhados e envolvidos eram os que tinham um interesse mais desenvolvido nas artes visuais, sobretudo na temática específica da animação ou do universo visual da cultura *comic* e do entretenimento. Eram também os que tinham uma perspetiva a longo prazo de virem a exercer uma profissão numa área artística, como o caso do aluno P, que perspectivava ser artista polivalente (pintura, escultura, etc.); a aluna D, que tinha o objetivo de trabalhar numa das seguintes áreas de design: interiores; ambientes; ou de produto (móveis); e os alunos L e M, que tinham a ambição de fazer



Figuras 145, 146, 147 e 148 – Trabalhos dos alunos L (em cima; trabalho da aula 3 [esq.] e o respetivo TPC [dir.]) e M (em baixo; trabalhos da aula 3 e TPC, resp.), com um interesse muito desenvolvido na cultura da animação e banda-desenhada. Fonte: própria.

algo a longo prazo nas áreas da banda-desenhada, ilustração e animação. Isto foi especialmente evidente nos trabalhos produzidos ao longo de toda a PES (*Inktober*+UD).

Ainda assim, mesmo nos casos onde havia ausência de um interesse mais desenvolvido relacionado com as artes visuais, alguns alunos demonstraram um empenho excecional, pelo simples facto de terem uma orientação para o desempenho académico, confirmando que um interesse desenvolvido numa área, embora traga muitas vantagens, não é uma condição necessária a um desempenho consistente.

Relativamente aos materiais disponibilizados pela escola para os exercícios — folhas brancas A4 e A3 (80 gr/m²) que os alunos podiam requisitar livremente em todos módulos da UD — a observação das aulas permitiu confirmar o que se previu no enquadramento teórico: que a sua ampla provisão contribuiu para uma prática mais fluída e empenhada no geral.

Em relação aos referentes visuais, concluiu-se que é importante apresentar, não só as obras canonizadas das belas-artes, mas também obras de referência de áreas mais vastas da cultura popular e do entretenimento, como o design de personagens; animação; banda-desenhada; etc.; de acordo com os interesses e objetivos dos alunos. Revela-se ainda necessário introduzir nos alunos o hábito de, primeiro, identificarem quem são as suas referências visuais e, depois, de analisarem-nas quanto aos aspetos formais de modo a aprenderem com elas.

Embora não dependa exclusivamente deste fator, de um modo geral, face aos resultados obtidos, pode concluir-se que sem um bom planeamento estratégico, feito antecipadamente, com tempo bastante, e considerando os vários aspetos e objetivos, assim como as formas de avaliação formativa e sumativa, e onde todas estas partes estejam ligadas lógica e intencionalmente, não é possível alcançar resultados significativos tanto nos trabalhos que se propõe realizar como nas aprendizagens.

4.4 Limitações do estudo

Na elaboração da UD de Criação de Personagens para Animação surgiram vários constrangimentos de ordem cronológica. Em primeiro lugar, a antecipação da implementação em dois meses antes do estipulado no calendário do programa de mestrado do IE. Em segundo lugar, a divisão do tempo disponível por duas unidades

didáticas, correspondentes aos dois mestrados tutorados pela professora cooperante naquele período, e onde foram estipuladas precocemente apenas cinco aulas de 90 minutos para a UD de criação de personagens. Em terceiro lugar, as exigências temporais que um projeto em animação requer. Em quarto lugar, a indisponibilidade para se comparecer nas aulas de sexta-feira, que produziu uma quebra tanto no ritmo de trabalho, como no acompanhamento, *feedback* e mesmo no relacionamento mais harmonioso entre professor estagiário e alunos. Todos estes fatores contribuíram para um planeamento apressado da UD para tentar que esta se enquadrasse no calendário acordado para as atividades, fazendo com que muitos detalhes fossem negligenciados, e outros reajustados, em comunicação constante com a professora cooperante.

Outro fator que acabou por ter efeitos limitativos na UD foi o facto de o módulo de cinema de animação, de um ponto de vista didático, ser uma novidade para a professora cooperante, que o implementava pela primeira vez, havendo por isso uma falta de conhecimento e experiência suficientes quanto aos processos e requisitos particulares de um projeto desta natureza. Finalmente, também foi algo impeditivo os limites pouco definidos quanto ao que se iria pedir dos alunos em cada fase do módulo de cinema de animação. Assim, por exemplo, simultaneamente às aulas estabelecidas para a criação de personagens, os alunos trabalhavam em paralelo noutros elementos visuais do projeto — como os cenários, o vestuário, e outros ambientes onde decorreria a ação — o que levou a dificuldades na distribuição do tempo para cada tarefa, e a alguma falta de clareza quanto ao que era realmente pretendido dos alunos em cada etapa. Não obstante, se se considerar o global do módulo de cinema de animação, estes trabalhos em simultâneo contribuíram para os projetos de animação de cada grupo.

Todos os fatores mencionados antes levaram a muitas alterações de última hora, que não estavam planeadas nas atividades de cada aula, e que entravam de algum modo em conflito ou sobrecarregavam a sequência prevista inicialmente. Ficou também evidente que o tempo reservado para a parte prática da UD foi insuficiente. Seria necessário a inclusão de períodos de tempo exclusivamente dedicado a trabalho prático (desde a primeira aula de preparação e durante todas as etapas da criação e personagens). Durante a fase dos trabalhos em grupo, a falta de atribuição de tarefas específicas para cada elemento do grupo, assim como de um plano de trabalho concreto também resultou numa dispersão do foco de todos em geral, afetando a sua produtividade e promovendo

situações em que alguns alunos fizessem a maior parte do trabalho, enquanto outros não participavam muito.

5. Futuros desenvolvimentos e sugestões para o ensino do desenho

Concluindo um projeto pedagógico desta natureza, e analisando o modo como a presente PES sucedeu, surgem inevitavelmente ideias para futuros desenvolvimentos relacionados com as áreas que se explorou.

No que concerne aos efeitos motivadores dos interesses nos alunos, qualquer PES futura beneficiaria de considerar os interesses temáticos da turma participante. Para tal, poder-se ia utilizar um questionário feito pré-implementação do projeto pedagógico, ou, de forma menos invasiva, ir sondando a turma quanto aos seus interesses durante as fases de observação (mesmo que não se tivesse ainda um tema específico a explorar na PES). Qualquer que fosse a orientação do projeto a implementar, poder-se-ia então tentar adaptar as estratégias a utilizar aos interesses ou contextos culturais dos alunos.

A respeito dos desafios artísticos online, e tendo em conta a sua eficácia para a promoção da prática regular e autónoma do desenho, seria interessante fazer uma investigação mais prolongada no tempo que acomodasse vários desafios artísticos online já existentes, e implementá-los em diferentes alturas do ano (e.g. para o *Inktober* e o *Mermaid*, em outubro e maio, respetivamente), colocando estes em lugar de outros enunciados e/ou estratégias (como o portfólio ou o diário-gráfico *per se*), ou combinando-os com elas (e.g., o portfólio e diário-gráfico serem desenvolvidos no âmbito dos vários desafios). Tendo em conta a variedade de desafios, estes poderiam ser facilmente adaptados às técnicas e conteúdos contemplados no programa de Desenho A.

Tendo em conta que não foi possível colocar em prática a componente da partilha dos trabalhos numa rede social, poder-se-ia fazer a experiência deste elemento e verificar qual a sua influência no desempenho dos alunos.

De uma forma menos específica e mais abrangente, também se analisou o enorme potencial e oportunidades dos *media* digitais para a aprendizagem e das respetivas comunidades que se reúnem online em torno de um interesse comum. Neste sentido, poder-se-ia sugerir uma ou várias comunidades previamente selecionadas para que os

alunos as integrassem, contanto que fossem especialmente relevantes à prática do desenho, ou mesmo relacionada com os próprios desafios artísticos, aliando-as à sua execução.

No tocante aos exercícios de *gesture drawing* (ou ‘desenho do gesto’, ou também chamado ‘desenho gestual’), e face à sua eficácia para estimular a confiança, desinibição, e a aprendizagem geral do desenho, poder-se-ia dedicar um maior foco à prática do mesmo (há diversas variantes no livro de Nicolaides, 1992, que se podem usar, tanto no contexto da aula, ou como TPC). Fazendo uma ou duas aulas intensivas com estes exercícios, poder-se-ia, à semelhança dos planos de trabalho que Nicolaides concebe, iniciar as aulas seguintes incorporando exercícios de *gesture drawing* (e.g., durante 15 minutos) e desenvolver outros temas no restante tempo da aula, analisando o impacto.

Com relação a todos os conteúdos práticos do desenho já mencionados (desde os desafios artísticos ao desenho do gesto) ou outros, recomenda-se vivamente recorrer a demonstrações pessoais em tempo real sempre que possível, ao invés de as relegar para os vídeos do Youtube. Não só é a experiência ao vivo mais impactante como também confere ao professor a autoridade e o respeito dos alunos no tocante aos conteúdos que demonstra.

Ainda para efeitos de aumento do desempenho dos alunos em certas unidades didáticas, é recomendável o provisionamento dos materiais tanto quanto possível, juntamente com a escola (podendo depois os alunos escolher utilizá-los ou não). Assim vão-se reduzir obstáculos à participação e envolvimento dos alunos neste aspeto.

Bibliografia

Acaso, M., Merodio, M. & Belver, M. (2005). *Arte infantil y cultura visual*. Madrid, Ediciones Eneida

Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2019). Documentos Orientadores [vários]. [Consult. a 07-02-2019] Disponível em: <http://mtorga.edu.pt/agrupamento/doc-orientadores>

Alderfer, C. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4(2), 142-175. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)

Almeida, B. (1967). *Ensaio para uma didáctica do desenho*. Lisboa: Livraria Escolar

Andrews, P. (2011). *Building Motivation in the K-12 Art Classroom*. [Consult. 18-8-2020], Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED521382>

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

BBC News, (2019, outubro, 29). *The man behind the Inktober viral drawing challenge*. [Consult. a 28-11-2020], Disponível em: <https://www.bbc.com/news/av/world-us-canada-50224935>

Bíblia Sagrada, tradução de Almeida Revista e Corrigida (2001). Sociedade Bíblica de Portugal. Disponível em: <https://www.bible.com/bible/215/GEN.1.ARC>

Benjamin, W. (2006). *A Modernidade*. Lisboa: Assírio e Alvim

Birdsell, B., Ream, S., Seyller, A. & Zobott, P. (2009). *Motivating Students by Increasing Student Choice* [Tese]. Saint Xavier University, [Consult. a 14-08-2020]. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED504816>

Chiu, B. (2019, fevereiro 2). *Interview with Fabien Mense* [vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/KCUyReBB6D0>

Clube de Cinema ESMT (2018). *O Refúgio* [Registo vídeo]. [Consult. a 06-02-2019]. Disponível em: <https://vimeo.com/276532971> e <http://osfilhosdelumiere.com/cinemacemanosdejuventude/o-mundo-a-nossa-volta-cinema-cem-anos-de-juventude-fime-ensaio-refugio-escola-secundaria-miguel-torga-sintra/>

Cordova, D. & Lepper, M. (1996). Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice, *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730. [Consult. 4-11-2020], Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232529695_Intrinsic_Motivation_and_the_Process_of_Learning_Beneficial_Effects_of_Contextualization_Personalization_and_Choice

Collins, A. & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and the schools* [artigo]. [Consult. 27-10-2020], Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/264869053_Rethinking_education_in_the_age_of_technology_the_digital_revolution_and_the_schools

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation*, 1990 (pp. 237-288). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston, MA, USA, Houghton Mifflin Company Boston.

Duncum, P. (2002). Theorising Everyday Aesthetic Experience with Contemporary Visual Culture. *Visual Arts Research*, 28(2), 4-15. [Consult. a 28-11-2020] Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20716059>

Duncum, P. (2009). Visual Culture in Art Education, Circa 2009. *Visual Arts Research*, 35(1), 64-75. [Consult. a 28-11-2020] Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20715488>

Edwards, B. (1987). *Drawing on the Artist Within: An Inspirational and Practical Guide to Increasing Your Creative Powers*. New York: First Fireside Edition.

Eco-Escolas (2014). [Sítio na Internet]. [Consult. a 07-02-2019]. Disponível em: <https://ecoescolas.abae.pt/>

Efland, A. (2005). Problems Confronting Visual Culture. *Art Education*, 58(6), 35-40. [Consult. a 28-11-2020] Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27696110>

Gee, J. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn online and out of school. *The Phi Delta Kappan*, 99(6), 8-13. [Consult. a 28-11-2020] Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/44653415>

Google Maps (2019). 'Escola Secundária Miguel Torga' In *Google Maps Search* [Consult. a 06-02-2019]. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Secondary+School+Miguel+Torga/@38.7543608,-9.2698384,363a,35y,284.62h/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0xa1cd376f73ec2617!8m2!3d38.7548446!4d-9.2705137>

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York, NY: John Wiley and Sons.

Henkes, R. (1972). Mastering Techniques of Gesture Drawing, in *Design*, 74:2, 8-11, DOI: [10.1080/00119253.1972.9935611](https://doi.org/10.1080/00119253.1972.9935611)

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, K., Sefton-Green, J., Watkins S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.

Ito, M., Arum R., Conley, D., Gutiérrez, K., Kirshner, B., Livingstone, S., Michalchik, V., Penuel, W., Peppler, K., Pinkard, N., Rhodes, J., Tekinbaş, K. S., Schor, J., Sefton-Green, J., and Watkins, S. C., (2020). *The Connected Learning Research Network: Reflections on a Decade of Engaged Scholarship*. Irvine, CA: Connected Learning Alliance.

Ito, M., Martin, C., Pfister, R., Rafalow, M., Salen, K., & Wortman, A. (2019). *Affinity Online: How Connection and Shared Interest Fuel Learning*. New York: NYU Press. Kindle Edition.

JD, Bahi (2012, Julho 16). *Interview with Bahi JD* (B. Ettinger, entrevistador). *Anipages*. Disponível em: <http://www.pelleas.net/aniTOP/index.php/interview-with-bahi-jd>

Kleon, A. (2012). *Steal Like an Artist – 10 things nobody told you about being creative*. New York, NY, Workman Publishing Company.

Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. [Consult. 4-11-2020] Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Nicolaides, K. (1992). *The Natural Way to Draw*. Boston, MA, USA, Houghton Mifflin Company Boston.

Os Filhos de Lumière (2019). *Cem Anos de Juventude* [Consult. a 07-02-2019]. Disponível em: <http://osfilhosdelumiere.com/cinemacemanosdejuventude/>

Penuel, W., DiGiacomo, D., Horne & K., Kirshner, B. (2016). A Social Practice Theory of Learning and Becoming Across Contexts and Time [artigo]. *Frontline Learning Research* 4(4), 30-38. [Consult. 13-10-2020], Disponível em: <https://doi.org/10.14786/flr.v4i4.205>

Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V. (2002). *Programa de Desenho A 11º e 12º anos, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*, Lisboa: Ministério da Educação. [Consult. a 08-10-2020] Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/desenho-ch-av>

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York, NY, USA, Routledge

República Portuguesa (1980). ‘Diário da República n.º 88/1980, Série I de 1980-04-15’ In *Diário da República Eletrónico* [Consult. a 08-02-2019]. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/681997/details/normal?q=76%2F80>

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores; 6. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ruskin, J. (1991). *The Elements of Drawing*. Londres: Herbert.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Education Psychology*, 25(1), 54-67. [Consult. 24-10-2020], Disponível em: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Smagula, H. J. (2002). *Creative Drawing*. (2ª ed.) London: Laurence King Publ.


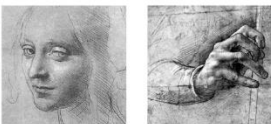


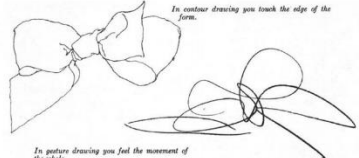




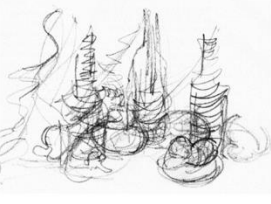



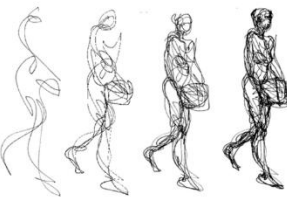
Strong, R., Silver, H., & Robinson, A. (1995). Strengthening Student Engagement: What Do Students Want (and what really motivates them)? *Educational Leadership*, 53, 8-12. [Consult. 19-11-2020], Disponível em:
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept95/vol53/num01/Strengthening-Student-Engagement@-What-Do-Students-Want.aspx>

Tobias, S. (1994). Interest, Prior Knowledge, and Learning. *Review of Educational Research*, 64(1), 37-54. [Consult. 17-8-2020], Disponível em:
www.jstor.org/stable/1170745

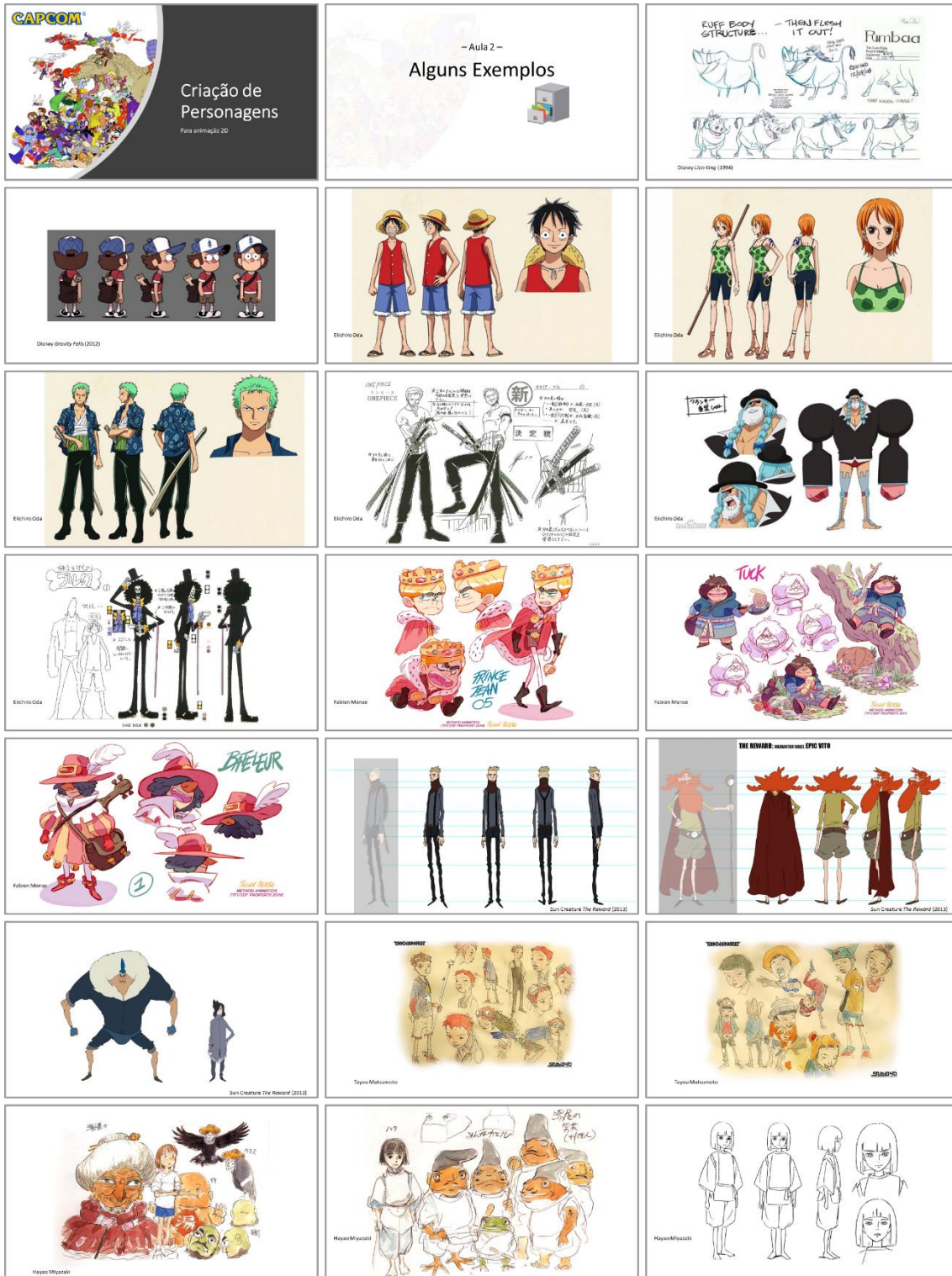
APÊNDICES

APÊNDICE 1: Slides das aulas

Slides Aula 1 Potenciar os sentidos

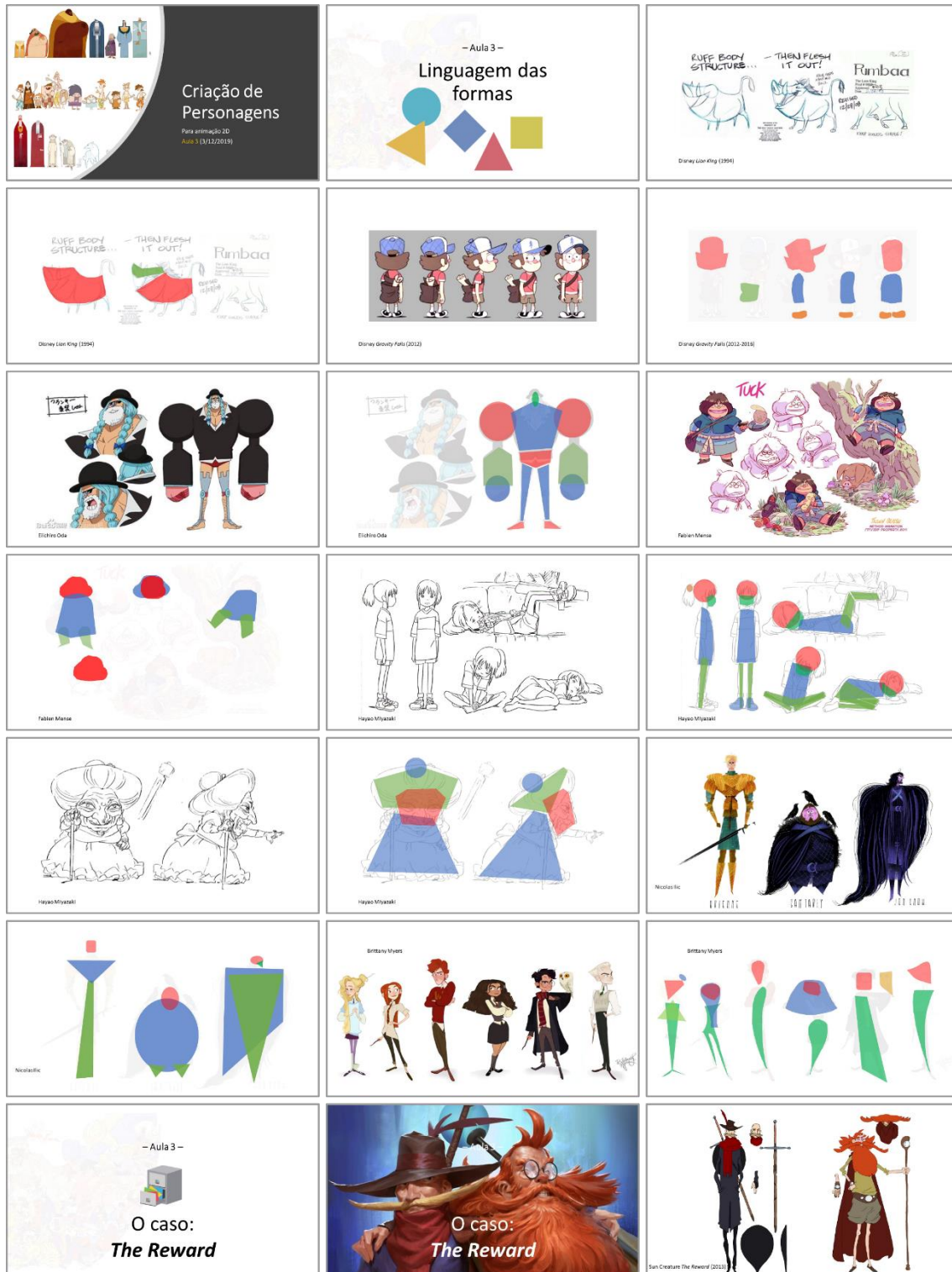
<p>Criação de Personagens</p> <p>Para animação 2D</p>	<p>– Aula 1 –</p> <p>Potenciar os Sentidos:</p> <p><u>Desenho de contorno e desenho de gesto</u></p> <p><small>Baseado nos ensinamentos de Siryon Nicolaides no livro The Natural Way to Draw (1941)</small></p> <p>[TÍTULO ALTERNATIVO:  WARMING UP...]</p>	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>A visão e o tato</p> 
<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de contorno (ou desenho “cego”)</p>  <p>Henri Matisse</p>	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>O gesto (ou movimento, ação, essência, energia)</p>  <p>Domenico Gargiulo</p>	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>)</p> <p><small>In contour drawing you touch the edge of the form.</small></p>  <p><small>In gesture drawing you feel the movement of the whole.</small></p>
<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p> 	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p>  <p>Leonardo Da Vinci</p>	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p> 
<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p> 	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p> 	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p>  <p>STUDENT GESTURE DRAWINGS</p>
<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p>  <p>STUDENT GESTURE DRAWINGS</p>	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p> 	<p>Aula 1 – Potenciar os Sentidos</p> <p>Desenho de gesto (ou <i>gesture drawing</i>) Exemplos:</p> 

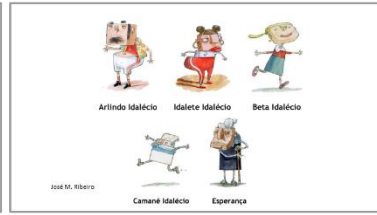
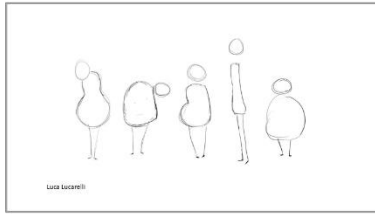
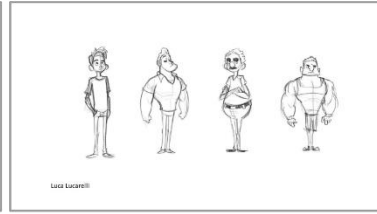
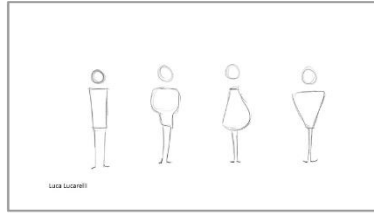
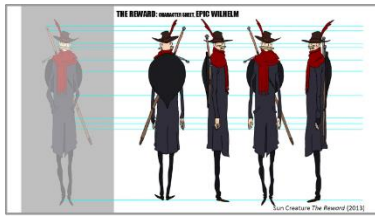
Slides Aula 2 Criação de Personagens para Animação (CPA): Pesquisa





Slides Aula 3 (CPA): Linguagem das formas





Slides Aulas 4 e 5 (CPA): Retrato físico e psicológico & Conceção de propostas definitivas

